Serie

Cuadernos de Cátedra

Jorge Steiman

¿Qué debatimos hoy en la didáctica?

Las prácticas de enseñanza en la educación superior

¿Qué debatimos hoy en la didáctica? indaga acerca de las cuestiones que la investigación y las prácticas de enseñanza han colocado actualmente como temáticas sustantivas del campo. Las relaciones entre teoría y práctica docente en el contexto de la educación superior constituyen el eje sobre el cual se desarrolla cada capítulo, conservando cada uno una mirada particular e independiente. Problemáticas derivadas de la epistemología de la didáctica, el currículum, los sujetos y las situaciones de aprendizaje, la narrativa en la enseñanza y el escenario de las prácticas en la formación docente son las áreas de debate que se plantean. La práctica cotidiana de las escuelas, institutos y universidades es considerada como hilo conductor y motivo de un análisis profundo y reflexivo. El lector docente, o futuro docente, podrá encontrar a lo largo de su lectura, varios interrogantes que lo ayudarán también a analizar sus propias prácticas.

ISBN 987-9020-36-7

9 789879 020364

JB

Jorge Baudino Ediciones

UNSAM

ESCUELA DE HUMANIDADES

¿Qué debatimos hoy en la didáctica?

Serie

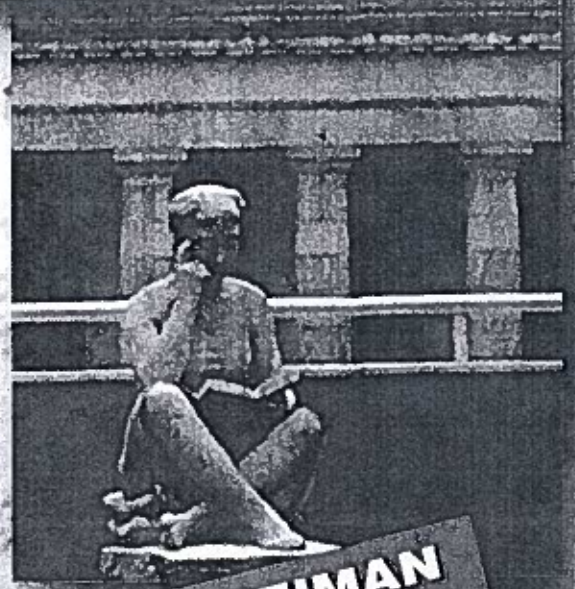
Cuadernos de Cátedra

UNSAM

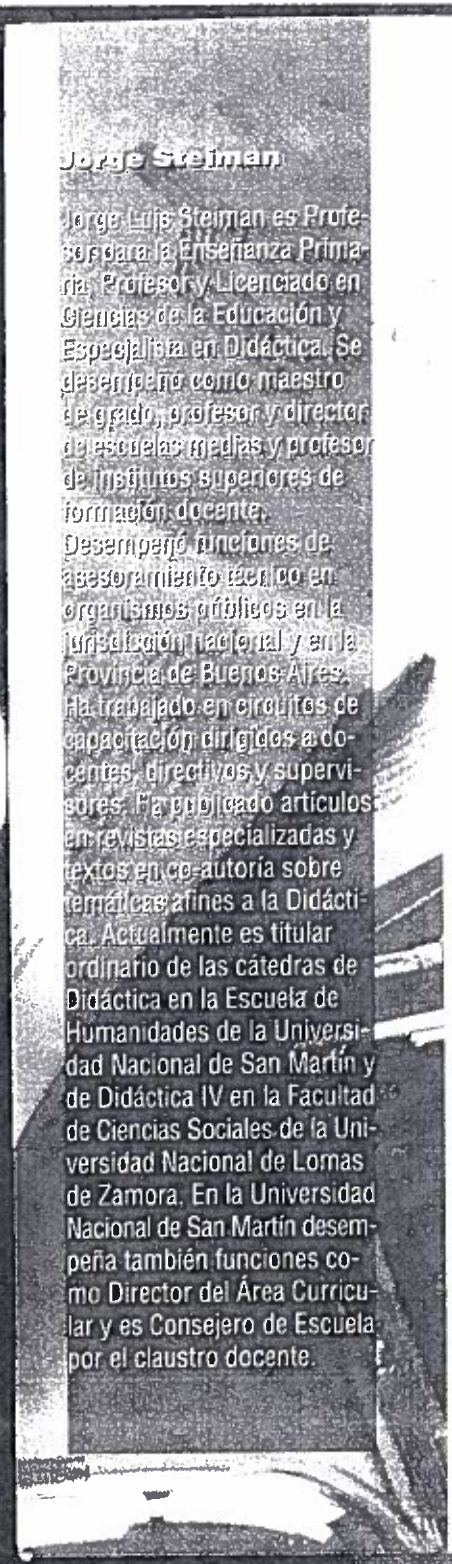
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

¿Qué debatimos hoy en la didáctica?

Las prácticas de enseñanza en la educación superior



JORGE STEIMAN



Jorge Steiman

Jorge Luis Steiman es Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica. Se desempeñó como maestro de grado, profesor y director de escuelas medias y profesor de institutos superiores de formación docente. Desempeñó funciones de asesoramiento técnico en organismos públicos en la jurisdicción nacional y en la Provincia de Buenos Aires. Ha trabajado en circuitos de capacitación dirigidos a docentes, directivos y supervisores. Ha publicado artículos en revistas especializadas y textos en co-autoría sobre temáticas afines a la Didáctica. Actualmente es titular ordinario de las cátedras de Didáctica en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín y de Didáctica IV en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. En la Universidad Nacional de San Martín desempeña también funciones como Director del Área Curricular y es Consejero de Escuela por el claustro docente.

¿QUÉ DEBATIMOS HOY EN LA DIDÁCTICA?

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Serie
CUADERNOS DE CÁTEDRA

Serie
CUADERNOS DE CÁTEDRA
Director: Alejandro Stormi

Steiman, Jorge
¿Qué debatimos hoy en la didáctica? : las prácticas de enseñanza en la educación superior – 1ª ed. 3ª reimp. – Buenos Aires: Jorge Baudino: Universidad Nacional de Gral. San Martín, 2010.
150 p. ; 20x14 cm.- (Cuadernos de cátedra dirigida por Alejandro Stormi)

ISBN 987-9020-36-7

1. Educación Superior. I. Título.
CDD378

1ª edición junio de 2004
3ª reimpresión agosto de 2010
I.S.B.N. N° 987-9020-36-7
©2004 Jorge Luis Steiman
©2004 Universidad Nacional de General San Martín
©2004 Jorge Baudino Ediciones
Fray Cayetano Rodríguez 885
(1406) Buenos Aires - Argentina
info@baudinoediciones.com.ar
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11.723
Editado e impreso en la Argentina
Colaboraron en esta edición:
Daniela Verón
Diseño de tapa: Ángel Vega (angelvega@arnet.com.ar)
Se utilizó papel obra nacional de 80 gr. para el interior,
y para la tapa, papel ilustración de 300 gr.

Jorge Steiman

¿QUÉ DEBATIMOS HOY EN LA DIDÁCTICA?

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jorge Baudino Ediciones

UNSAM
UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN

BUENOS AIRES - ARGENTINA

ÍNDICE

Presentación 9

CAPÍTULO 1
INTERROGANTES Y DIÁLOGOS CON LA DIDÁCTICA
Permanencia y cambio en el objeto de estudio de la Didáctica

1.1. Interrogantes de inicio 13
1.2. Algunos diálogos con la biblioteca 15
1.3. Algunos diálogos con la epistemología 31
a. ¿Se trata de un cambio de paradigma? 32
b. ¿Se trata de un cambio en los programas de investigación? 33
c. ¿Se trata de un cambio producto de la falta de respuesta a los problemas del aula? 35
1.4. Algunos diálogos con los docentes 36
1.5. Interrogantes de cierre 42
Bibliografía citada 43

CAPÍTULO 2
TRES RECORTES ACERCA DEL CURRÍCULUM
Escolarización, política y práctica en el currículum

2.1. Acerca de por qué puede afirmarse que el currículo no es inocente 45
2.2. Acerca de por qué puede afirmarse que en cuestiones curriculares no es conveniente confiar (sólo) en la teoría 51
2.3. Acerca de por qué puede afirmarse que también hay que considerar otra "tríada": currículum, sistema escolar y práctica docente 59
Bibliografía citada 69

CAPÍTULO 3
SUJETOS, SITUACIONES Y ESCENARIOS DE APRENDIZAJE
La actividad de aprender en la educación superior

3.1. El "sujeto de aprendizaje" en la educación superior 73
3.2. La "situación de aprendizaje" en la educación superior 79
3.3. Escenarios de aprendizaje en la educación superior 89
Bibliografía citada 97

CAPÍTULO 4
LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA
Bienvenidos a Kokura: de un relato que entrama relatos pensando acerca de la narrativa en el campo de la didáctica

4.1. Vivimos en una trama de relatos 101
4.2. Acerca de los relatos en la enseñanza 103
4.3. Pensando en torno a la función epistemológica de los relatos: de la transposición y la mediación de los textos en el saber pedagógico de los contenidos 106
4.4. Pensando en torno a la función transformadora de los relatos: de las sentencias y la indisociación de las funciones de los relatos 110
4.5. Los ejemplos en los relatos 114
4.6. De los relatos al análisis de las prácticas 119
4.7. Una última palabra acerca de estos relatos 122
Bibliografía citada 123

CAPÍTULO 5
PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE
Tensiones en torno a las prácticas de enseñanza en la formación docente

5.1. Trabajar la tensión entre la práctica como práctica individual y la práctica como práctica social 126
a. La práctica docente definida por la voluntad individual 127
b. La práctica docente definida como una práctica colectiva 129
5.2. Trabajar la tensión entre el intervenir enseñando y el "pasar" por la práctica 130
5.3. Trabajar la tensión entre la inmediatez y la reflexión 136
5.4. Trabajar la tensión entre la práctica como acción pura y la práctica como conocimiento 138
5.5. Trabajar la tensión entre la evaluación unidireccional y la interpretación compartida 142
5.6. Otras tensiones para pensar 145
a. Trabajar la tensión entre teoría y prácticas 145
b. Trabajar la tensión entre la reflexión y la instrumentación 146
c. Trabajar la tensión entre la escuela y el instituto 146
d. Trabajar la tensión entre el teorizar y el hacer 147
Bibliografía citada 147

PRESENTACIÓN

1960. El guardapolvo blanco era, ciertamente, más grande que yo (¿por qué no se usaban en ese entonces, o en ese jardín al que yo concurría, los camisolines de colores de hoy?). Me miro en el espejo de las fotos y no sé si para ese entonces soy el mismo que a los tres años trepaba los plátanos de la vereda o ya estoy convertido en un "alumno" hecho y derecho. Todavía no se me caía el pelo y el flequillo rubio llegaba hasta el extremo de mis párpados. Mis maestras, mis maestras, ¿cómo se llamaban mis maestras?

Fluyen los primeros recuerdos ligados a los mandatos familiares: "cuando seas grande vas a ser ingeniero"; "cuando seas grande vas a ser contador". Ser grande, ¿qué es ser grande? ¿Estar en la primaria?

1962. Estoy en primer grado de la escuela primaria. Una de las primeras cosas aprendidas (junto al abecedario por el método fonético) es que hacer una fila bien derechita a la hora de formar es muy importante para no perder después el recreo. Suena la campana... Todavía hoy suena la campana. Tomar distancia es mucho más feo que jugar al poli-ladrón y escribir cien veces "no debo..." mucho más aburrido que quedar eclipsado por la belleza de la señorita Granada. ¿Cómo iba a llamarse Granada habiendo tantos otros nombres lindos? Las granadas las usaban en la serie "*Ataque*" para matar japoneses. Pero aún así, a todos los varones nos gustaba la señorita Granada.

La escuela reforzó los mandatos familiares: "si quieren ser alguien en la vida, tienen que estudiar mucho". Y nosotros,

pobres pibes cuyo único interés parecía ser el fútbol (Roma, Silvero y Marzolini; Simeone, Rattin y Silveira... repetíamos la formación de nuestro cuadro por estricto orden numérico de las camisetas) fuimos tomando el mensaje: sumisión al adulto, único poseedor de la palabra; dedicación al estudio, única fuente de verdad; sálvese quien pueda, único camino hacia el futuro.

1969. Estoy en primer año de la secundaria. Hay que estudiar mucho de memoria porque nada se entiende muy bien. Los fenicios, Oceanía, corcheas, polinomios, predicativos, monocotiledóneas... Afuera pasan cosas: los Beatles, el Che Guevara, la noche de los bastones largos, los hippies, la guerra fría, Vietnam, el "bloque occidental y cristiano" contra "los sucios demonios rojos". Son dos mundos diferentes que no se tocan, ni se acercan. La escuela no pareció enterarse o más bien no nos dejó enterarnos.

Soy un adolescente en los comienzos de los setenta. Cayó Onganía, cayó Levingston, gobierna Lanusse. Al final, a Perón le "dio el cuero" para volver. En la escuela hay cimbronazos y por las puertas y ventanas se cuelan aires nuevos. En algunas materias el cambio de rumbo es evidente, sobre todo en historia en la que la clase se convirtió en una polémica discursiva entre la liberación y la dependencia. Se organiza el centro de estudiantes. Es mi primera experiencia de participación política y, aún sin saberlo, mi primera incursión en el campo de la didáctica. El centro discute el autoritarismo de algunos profesores, la socialización del poder en el aula, la relación entre lo que estudiamos y los cambios políticos que se avecinan. Ahora, fuera de la escuela y dentro de la escuela, se habla de Perón. El "Gran Acuerdo Nacional" es motivo de burlas en la clase de instrucción cívica y el monopolio de las empresas siderúrgicas es el tema de la clase de química. Pero las monocotiledóneas y el predicativo subjetivo ¿no obligatorio?, también copan las clases. ¡Qué confusión! ¿Qué es lo que hay que estudiar?

1974. Ingreso a arquitectura. Nueva incursión en el centro de estudiantes. Hay asambleas continuas, marchas estudiantiles reprimidas por la policía, nos pegan, nos corren y, a la vez, Ivanisevich (¿o era Ottalagano?) nos cierra la universidad.

Al tiempo, Isabelita nos permite aprobar diez materias en un cuatrimestre. Me gusta mucho más el ambiente que lo que estudio. En una punta del aula magna se corea *"ni votos, ni botas, fusiles y pelotas"*, en la otra punta los carteles y las voces por *"la patria socialista de Evita y de Perón"*. Mientras tanto, en la cocina del poder se prepara el genocidio.

1975. En el verano compro libros para leer durante las vacaciones. Voy a una librería que exhibe *Pedagogía del oprimido*. Yo, que no sabía qué era la pedagogía lo tomo sólo porque en el título aparece la palabra "oprimido". Me adentro poco a poco en las palabras de Freire. La lectura me revoluciona, me cambia la mirada y, definitivamente, me marca para el resto de mi vida: abandono Arquitectura y empiezo a estudiar magisterio. Nombro a Freire "padrino vocacional", lástima que nunca me animé a decírselo. Un año más tarde el horror se institucionaliza y los libros de Freire yacen envueltos en nylon en una tumba literaria en el fondo de mi casa.

1977. Trabajo de maestro de escuela primaria y vuelvo a la universidad, ahora de la mano de las ciencias de la educación. Sobresale la "prolijidad en las aulas", alumnos-policías y silencio, mucho silencio. Sólo se discuten los alcances de la pedagogía personalizada de García Hoz, las condiciones del educador nato de Spranger y, sobre todo, si el verbo utilizado en la planificación se correspondía o no con la taxonomía de Bloom.

1982. Me están entregando el título. Pienso para mis adentros que no pudieron conmigo y me siento un sobreviviente. Vuelvo a mi historia, desentierro a Freire de su tumba

y agradezco estar vivo en medio de tanta contradicción. Tengo suerte. Empiezo a trabajar en un instituto superior. En junio de ese año, tomo mi primera cátedra de didáctica. Definitivamente ya puede decir que amo a la didáctica (aunque no tanto como a María).

1983. Ahora soy también ayudante de cátedra en la universidad (¿qué es esto de aprender y enseñar en la universidad?) y al poco tiempo Lilia Materi ya me insiste con que escriba.

1988. Soy adjunto a cargo de la cátedra de didáctica del nivel superior. La sigo amando. Creo que nunca nos separaremos.

2004. Han pasado tantas cosas desde entonces. Ya planté un árbol, ya tuve un hijo (en verdad son cuatro: Juan, Pedro, Lala y Belén). Estoy escribiendo el libro, que era lo que me faltaba. ¿De qué trata?: de uno de mis amores, son temas de didáctica. Son temas que he recogido en las aulas, son mis propias prácticas hechas reflexión, son las teorías que todavía estoy armando, son materiales que surgen de mis investigaciones, son las preocupaciones que compartimos con Carlos Melone, son alguna parte de mi historia. A ellos y a los que aquí aparecen entramando mi historia: gracias por acompañarme.

Está armado en cinco capítulos que pueden leerse independientemente unos de otros. Y no te digo más nada porque ya casi te dije todo. Si querés compartirlo, es también tuyo. Si querés adentrarte a fondo, a lo mejor también a vos la didáctica te enamore. Tené algo de cuidado, es decididamente muy seductora.

J. Steiman

CAPÍTULO 1

INTERROGANTES Y DIÁLOGOS CON LA DIDÁCTICA

Permanencia y cambio en el objeto de estudio de la didáctica

1.1. Interrogantes de inicio

¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a una disciplina? ¿Cómo se construye el conocimiento en una disciplina? ¿Cómo se valida el conocimiento en una disciplina? He aquí las tres preguntas claves de la epistemología y he aquí, en consecuencia, tres cuestiones clave para cuestionar la construcción del conocimiento didáctico contemporáneo.

Desde comienzos de la década del '80, la didáctica no sólo ha sido colocada en una posición de cuestionamiento desde otros campos de conocimiento sino, más aún, desde el interior del propio campo se ha instalado una especie de "crisis de identidad" (M. Bécker Soares, 1985). En los comienzos de la presente década la situación no ha variado mucho. Si bien el campo de la didáctica parece ser reconocido y claramente demarcado por los propios didactas, por el contrario, es un campo de difícil reconocimiento para otros especialistas (A. Camilloni, 1996). Al decir "difícil reconocimiento" no estoy describiendo cierta complejidad de la constitución del conocimiento didáctico o la inasibilidad de sus categorías teóri-

cas. Sencillamente, hago referencia al desconocimiento del campo como construcción teórica o, en todo caso, a la imposibilidad de delimitar claramente qué tipo de conocimiento caracteriza a la didáctica.

En el análisis de dicha situación pueden reconocerse varias causas sustantivas que dan cuenta del estado de situación.

En primer lugar, cabría señalar que el recorrido histórico del campo y las tradiciones que al respecto se fueron tejiendo fundamentalmente en Europa y Norteamérica, han facilitado que la especificidad del conocimiento didáctico se diluyera por momentos en las aguas de la psicología educacional o en los contemporáneos mares del currículum o aún que esté ausente en el vocabulario de la tradición anglosajona.

Pero, más contemporáneamente, no podría negarse la influencia de dos hechos relevantes. Por un lado, la ruptura del paradigma normativo-instrumentalista, otrora constitutivo *per se* del campo. Por otro, el desarrollo que los programas de investigación devenidos de las didácticas específicas (fundamentalmente en el fructífero campo de la didáctica de la matemática) que han constituido un campo de conocimiento didáctico al que, sobre todo algunos investigadores de la problemática derivada de la enseñanza de un contenido específico con asiento profesional en las disciplinas objeto de enseñanza, empiezan a reconocer como la única didáctica posible: la "didáctica de..."

Esta situación deviene no sólo en un difícil reconocimiento para especialistas de otras áreas de conocimiento sino también, en un difícil reconocimiento para los propios docentes que parecemos continuar reclamándole al campo de la didáctica general algún tipo de orientación para la acción y alguna proposición concreta para los problemas de la enseñanza.

Así, plantear el estatus actual de la didáctica llevará a preguntarse sobre su desarrollo en las últimas décadas, sobre sus cambios, ¿su progreso?

El presente capítulo trata de desarrollar un breve recorrido por tres "diálogos" que considero necesarios de rescatar para plantear algunas problemáticas referidas a la permanencia y cambio en el objeto de estudio de la didáctica: en primer lugar, el "diálogo con la biblioteca" a partir del cual intentaré evidenciar en la textualidad de algunos autores relevantes del campo, sobre todo en América Latina y Argentina, las modificaciones en el objeto de estudio de la didáctica general y las didácticas específicas; en segundo lugar, el "diálogo con la epistemología" desde el cual intentaré explicitar muy brevemente las razones que pueden dar cuenta del cambio operado; finalmente, en tercer lugar, plantearé el "diálogo con los docentes" y analizaré, desde la voz de los prácticos, la percepción que parece primar en la voz de los mismos acerca de la teoría didáctica.

1.2. Algunos diálogos con la biblioteca

¿Cuál es el objeto de estudio de la didáctica? ¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a la didáctica según sea el objeto definido?

Algunas afirmaciones prototípicas pueden ser extraídas de la literatura que dominó el campo en épocas diferentes y dar cuenta del cambio conceptual y empírico evidenciado en las diferentes implicancias que devienen de expresar cuál es su objeto de estudio.

La didáctica se constituye como tal bajo la lógica de un carácter normativo e instrumentalista que dominó al campo hegemónicamente hasta la década del '80. Algo más de trescientos años antes, "enseñarlo todo a todos" la piedra basal

del ideal pansófico que Comenio desarrolla en la *Didáctica Magna*, se constituyó, a su vez, en una auténtica tipología para indicar el tipo de comportamiento que el verdadero maestro "debe" asumir ante sus discípulos bajo el gobierno del "método natural":

> "Porque en realidad, el método de enseñar fue hasta ahora tan indeterminado que cualquiera se atrevió a decir: yo educaré a este jovencito en tantos y tantos años, de este o el otro modo le instruiré, etc. Nos parece que este método debe ser: si el arte de esta plantación espiritual puede establecerse sobre fundamento tan firme que se emplee de un modo seguro sin que pueda fallar.
>
> Este fundamento no puede ser otro que acomodar las operaciones de este arte a la norma de las operaciones de la Naturaleza."
>
> **Comenio, Juan Amós**
> *Didáctica Magna*
> 1999. México. Editorial Porrúa S.A.
> Primera edición de la editorial: Madrid, 1922
> Primera edición de la obra: Amsterdam, 1657
> p. 61

Sin embargo, la construcción del campo disciplinar de la didáctica, tardará "formalmente" en constituirse. Tras los pasos formales del método de Herbart en el siglo XIX, el debate de principios del siglo XX, se plantea en torno a un escenario que coloca a la pedagogía como "la" ciencia de la educación o a "las" ciencias de la educación como conjunto de disciplinas constitutivas del estudio científico de la educación. Pero por sobre ello aún se libra la batalla por considerar a la educación como un campo científico de estudio. ¿Ciencia o sólo arte?

J. Dewey aún reconociendo que la educación se encuentra en un período de transición entre un estado de tipo empírico y uno de tipo científico, plantea la falsa oposición

entre ciencia y arte: todo arte, dirá, incluye cada vez más ciencia. La pedagogía es una teoría práctica para Durkheim cuya característica es que resulta de reflexiones sobre procedimientos de acción con la finalidad de apreciar su validez y verificar si son lo que deben ser.

El "deber ser" ha sido en el campo su marca de origen, con arte o con ciencia, con pedagogía o con ciencias de la educación, con didáctica o sin didáctica. Y el deber ser, constituido en un "deber proceder" dio lugar a un importante desarrollo instrumental metodológico en el cual el método ocupa algún lugar de privilegio.

La primacía de la "escuela nueva" y con ella la importancia dada al alumno/a como centro de la actividad del aula, hacen relevantes los estudios acerca de la psicología y especialmente la psicología del aprendizaje. Si bien parece primar cierto desplazamiento de la norma de la instrucción para dar paso a la psicología de la infancia como motor estructurante de la actividad escolar, en verdad buena parte del aparato burocrático escolar fue transformando este tipo de experiencias en adaptaciones exclusivas a ciertos niveles de enseñanza o a sujetos con necesidades especiales. De todos modos, ya no parece necesario "un" método, sino la organización de todo un programa escolar atendiendo a las necesidades e intereses de los que aprenden. Así, se tornan igualmente importantes en términos de "teoría" del momento, los estudios sobre psicología propiamente dicha como las experiencias de la "nueva" educación. Conviven, entre otros, la obra estadounidense del ya citado John Dewey con la literatura y la constitución de las llamadas "escuelas nuevas", instituciones escolares de vanguardia fundadas y dirigidas por innovadores en la vieja Europa: **A. Binet** (1909, *Ideas modernas de los infantes*); **E. Claparede** (1904, *Psicología del niño y Psicología experimental* y su experiencia al frente del Instituto de Ciencias de la Educación J. J. Rousseau); **R. Dottrens** (y su experiencia al frente de Ècole du Mail, escuela experimental del Instituto de

Ciencias de la Educación J. J. Rousseau); **A. Ferrière** (1920, *La escuela activa* y su experiencia como fundador de la Oficina Internacional de las Escuelas Nuevas); **O. Decroly** (1928, *La práctica de los test mentales* y 1929, *La función de la globalización y la enseñanza* y su experiencia en la École de l'Ermitage); **G. Kerchensteiner** (1912, *El concepto de la escuela del trabajo*); **P. Petersen** (1925, *Reforma interior y educación nueva* y su experiencia con el Plan de Jena); **M. Montessori** (1909, *El método de la pedagogía científica aplicado a la educación infantil en las casas del niño* y su experiencia en Las Casas del Niño); **R. Cousinet** (1925, *Un método de trabajo libre por grupos*); **Freinet** con su experiencia de la escuela de trabajo colectivo. Pero en todos ellos parece reconocerse el ideal utópico de las "nuevas sociedades" en la visión optimista de las pedagogías del consenso (B. Sander, 1990).

Como muestra puede extraerse algún párrafo de R. Cousinet tomado de la Revista *L'École Nouvelle Française*, fundada por el propio Cousinet y Chatelain en 1945 y cuyos artículos se recopilan en el texto:

> "La Psicología del niño va minando paulatinamente la pedagogía. Algún día se llegará a saber tan perfectamente lo que es un niño y, por consiguiente, lo que puede ser, que parecerá absurdo y resultará vano tratar de averiguar lo que debe ser (...)
>
> El error en que se suele incurrir respecto a los métodos activos y los fracasos con que es frecuente tropezar se deben a su empleo equivocado. Tales métodos no son propios de la enseñanza, sino del aprendizaje: no están destinados al maestro, sino a los alumnos. Sin embargo, en cuanto surge uno de ellos en la clase, el maestro lo encuentra tan interesante que se apodera de él e intenta aplicarlo. No obstante, como no sabe servirse de él, y como, además, no puede hacerlo porque no está hecho para su uso, le resulta inútil. (...) Recordemos, ante todo, que en el lenguaje de la educación nueva, se llaman métodos activos los instrumentos de trabajo que se ponen en manos de los alumnos a fin de que puedan servirse de ellos para aprender, en oposición a los métodos didácticos, instrumentos de que sirve el maestro para enseñar."
>
> **Cousinet, Roger**
> *La Escuela Nueva*
> 1967. Barcelona. Editorial Luis Miracle
> Primera edición: 1967
> pp. 311-321

La didáctica mantiene su carácter normativo-instrumental en la frondosa literatura que empieza a circular a partir de la década del '50, pero parece recién allí constituirse como la "doctrina" de la enseñanza, norma certera, para lo cual establece principios reguladores, básicamente en la cuestión del método que garantiza el aprendizaje eficaz. Para Larroyo, aún sigue siendo parte de la teoría pedagógica y resulta por lo menos curioso su definición de la didáctica en una expresión sintáctica algo confusa: *"las normas conforme a las cuales ha de ser llevada a cabo por el maestro la tarea sistemática e intencionada del aprendizaje"*.

> "La didáctica es la doctrina de la enseñanza, o sea el conjunto de principios que explican y justifican las normas conforme a las cuales ha de ser llevada a cabo por el maestro la tarea sistemática e intencionada del aprendizaje. La norma pedagógica es una regla que señala los certeros métodos en la enseñanza, ello es, las vías o caminos en el acto de aprendizaje. (...)
>
> La didáctica constituye, de esta suerte, aquella parte de la teoría pedagógica que investiga los métodos más eficaces en la práctica dirigida de la enseñanza y del aprendizaje."
>
> **Larroyo, Francisco**
> *La Ciencia de la Educación*
> 1980. México. Editorial Porrúa S.A.
> Primera edición: 1949
> p. 253

Uno de los dos manuales típicos de los años '60 concibe a la didáctica como teoría fundamental de la enseñanza

que tiene por objeto establecer principios generales, criterios y normas regulatorias de la labor docente (la "labor" docente dominaba el lenguaje, lejos del "trabajo" o la "práctica" docente que se encontraría en los textos de actualidad). Si bien parece haberse amplificado el horizonte teórico, el análisis del método continúa como un apartado especialísimo a ser considerado para establecer las condiciones y normas de su aplicabilidad. Obsérvese especialmente en el texto de Alves de Mattos el carácter instrumental atribuido al campo al plantear los problemas fundamentales de la didáctica como nueve preguntas, todas ellas formuladas como preguntas de "cómo":

"La didáctica general:

a) establece la teoría fundamental de la enseñanza presentando los conceptos y caracteres de sus principales fases o etapas, en estrecha correlación con la marcha del aprendizaje de los alumnos;

b) establece los principios generales, criterios y normas que regulan toda la labor docente para dirigir bien la educación y el aprendizaje de acuerdo con los objetivos educativos y culturales establecidos;

c) examina críticamente los diversos métodos y procedimientos de enseñanza antiguos y modernos y fija las condiciones y normas de su aplicabilidad y eficacia;

d) estudia los problemas comunes y los aspectos constantes de la enseñanza, cualquiera sea la materia a la que se aplique, pues aquellos que la reciben, los alumnos, son los mismos, trátese de enseñarles ciencias, o letras o artes;

e) analiza críticamente las grandes corrientes del pensamiento didáctico y las tendencias predominantes en la enseñanza moderna. (...)

Problemas fundamentales de la didáctica:

a) ¿Cómo organizar la marcha de los trabajos, haciéndolos más fructíferos?

b) ¿Cómo estimular y motivar a los alumnos para que estudien

con ahínco y aprendan eficazmente, modificando su actitud y mejorando su conducta?

c) ¿Cómo ejercer la debida dirección en el manejo de la clase, creando en ella una actitud amiga del orden y de la disciplina?

d) ¿Cómo guiar con seguridad a los alumnos en la marcha del aprendizaje, asegurándoles la comprensión y la asimilación, allanando sus dificultades y abriéndoles nuevas perspectivas culturales?

e) ¿Cómo organizar un plan eficaz de trabajos prácticos y aplicarlo con seguridad y provecho?

f) ¿Cómo orientar a los alumnos para un aprendizaje auténtico y no para un seudo aprendizaje?

g) ¿Cómo diagnosticar y cómo rectificar el aprendizaje a tiempo para que resulte satisfactorio y eficaz?

h) ¿Cómo asegurar la integración y la fijación o consolidación de los productos del aprendizaje?

i) ¿Cómo comprobar y valorar con exactitud y objetividad los frutos logrados, esto es, rendimiento escolar y educativo?

Resaltemos que la didáctica no se limita a establecer las técnicas específicas de dirección del aprendizaje, como son las de planear, motivar, orientar, fijar, examinar y otras; abarca también los principios generales, los criterios y las normas prácticas que regulan toda la actuación docente, encuadrándola en un conjunto racional de amplio sentido y dirección"

Alves de Mattos, Luiz
Compendio de Didáctica General
1963. Buenos Aires. Kapelusz
Primera edición: 1960. Río de Janeiro. Editora Aurora.
pp. 32-34

En sentido parecido se expresa el otro texto fuerte de la década. Si bien en Nérici, puede identificarse la impronta de ciencia de la didáctica y desde allí, cierto afán por expresar el carácter científico ligado a la investigación, su parte de arte, tal como lo expresa, trata de "establecer normas", "dirigir" y se constituye por un conjunto de "técnicas".

> La didáctica es ciencia y arte de enseñar. Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza, teniendo como base, principalmente la biología, la psicología, la sociología y la filosofía. Es arte, cuando establece normas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la educación (...)
>
> De un modo más explícito puede decirse que la didáctica está representada por el conjunto de técnicas a través de las cuales se realiza la enseñanza. (...)
>
> A su vez, la enseñanza no es más que la dirección del aprendizaje. Luego, en última instancia, la didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente posible."
>
> **Nérici, Imídeo G.**
> *Hacia una didáctica general dinámica*
> 1973. Buenos Aires. Kapelusz
> Traducción de la décima edición: Brasil. Editora Fondo de Cultura
> Primera edición: sin referencia de año, p. 54

He tomado uno más de los manuales de época sólo a los efectos de confirmar la homogeneidad del discurso imperante en la misma:

> En el uso corriente de la lengua comprendemos por doctrina general de la enseñanza (o también estructuración didáctica) o didáctica (del gr. didaskein = enseñar), la teoría de la instrucción y de la enseñanza escolar de toda índole y en todos los niveles. Trata de los principios, fenómenos, formas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial."
>
> **Stöcker, Karl**
> *Principios de Didáctica Moderna*
> 1964. Buenos Aires. Kapelusz
> Traducción de la quinta edición. 1960. Munich. Franz E. Verlag
> Primera edición: sin referencia de año, p. 6

Los años '70 marcan el predominio del tecnicismo. La didáctica, teoría general de la enseñanza, se esfuma como tal para dar lugar a la teoría del planeamiento, a la teoría de la

conducción del aprendizaje, a la teoría de la evaluación. Y mucho peor. La base normativa llega a un punto de exacerbación y las utopías democráticas escolanovistas mueren en una didáctica que ahora se presenta como políticamente neutra e ideológicamente aséptica. Los textos de Avolio de Cols, en Argentina, son en este sentido, la muestra más representativa de un cambio de nombres, de un cambio de sostén conceptual, pero aún así, del no abandono del carácter prescriptivo de la didáctica (¿de la ex-didáctica?)

> La tarea docente tiene por finalidad educar al hombre, es decir, formarlo como persona capaz de actuar libre y responsablemente en la sociedad.
>
> La realización de esta tarea implica una serie de actitudes, condiciones y capacidades. En primer lugar un compromiso personal, manifestado a través del ejemplo personal, la actitud de comunicación, diálogo, respeto hacia los demás, compromiso social, etc. Si el docente debe ayudar a formar personas, él debe personalizarse primero, tiene que conquistar su libertad, identificarse y comprometerse con una escala de valores.
>
> Además, el docente debe poseer conocimientos científicos que sirvan de fundamento a su tarea y le permitan una adecuada selección y aplicación de técnicas de enseñanza y evaluación, coherentes con la escala de valores asumida.
>
> Por otra parte, la eficiente realización de la tarea requiere el conocimiento y aplicación de técnicas para planificar, conducir y evaluar las situaciones en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje tendrá lugar.
>
> El planeamiento es una de las actividades fundamentales que todo educador debe realizar como parte de su tarea docente. (...)
>
> Es necesario que todo docente comprenda cuál es el papel que la actividad de planeamiento tiene y cuáles son las características que debe poseer para cumplir su función con eficacia."
>
> **Avolio de Cols, Susana**
> *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*
> 1976. Buenos Aires. Kapelusz, pp. 5-6.
> Primera edición: 1976

Sin embargo, a la vez, empiezan a vislumbrarse los primeros supuestos de la necesidad de abandonar el carácter normativo de la didáctica. Tibiamente, en Brasil, Mello Carvalho, en un texto que no quiere pisar ni dentro ni fuera del tecnicismo afirma:

> "(...) Una educación dentro de tales moldes no se adapta a la didáctica tradicional: exige una nueva. Una didáctica basada más en las sugerencias que en las normas. Una didáctica que configure, armoniosamente, filosofía, ciencia, técnica y arte. Una didáctica que confíe en la capacidad del maestro.
>
> No pensamos presentar ahora esa didáctica que tendrá que ser construida por el esfuerzo conjugado de muchos. Hemos procurado solamente aproximarnos a ese ideal, tanto como nuestra capacidad y nuestro aliento nos lo permitieron. He ahí por qué no nos hemos detenido en la mecánica metodológica."
>
> **Mello Carvalho, Irene**
> *El proceso didáctico*
> 1974. Buenos Aires. Kapelusz, p. 13
> Traducción de la primera edición. 1974
> Río de Janeiro. Fundaçao Getulio Vargas

La debilidad teórica del tecnicismo y la contraofensiva política que quebranta el discurso de la neutralidad sobre todo a partir de los estudios de la ciencia social crítica (Adorno, 1972) y los desarrollos ya iniciados décadas antes con el reproduccionismo parecen dar por tierra con el modelo tecnocrático y, tal vez, con el modelo positivista de la didáctica (Contreras, 1994). A partir de los años '80 se marca definitivamente la ruptura del paradigma normativo y se asume, transitoriamente, el carácter de crisis en la disciplina y de pérdida de su objeto de estudio. Por primera vez nos encontramos frente al decidido intento de abandonar la lógica de la prescripción para investigar y teorizar desde otra lógica. Empiezan a convivir el interés práctico, interpretar y comprender la vida del aula, con el interés emancipatorio (Habermas, 1972) que reafirma el carácter de ciencia social de la didáctica:

> "No solamente las personas, sino también las disciplinas académicas pueden sufrir, en determinados momentos, una 'crisis de identidad'. Esto es lo que está ocurriendo con la didáctica colocada en 'cuestionamiento' desde el comienzo de los años '80, en las instituciones de enseñanza superior brasileñas. Una disciplina que, desde hace décadas, viene figurando en la formación de profesores de todos los niveles, sin que se dude de su pertinencia e importancia, es ahora sometida a revisión y a un cuestionamiento que ha llevado a tentativas de formulación de su contenido y aún a la redefinición de su objeto de estudio.
>
> La didáctica, al contrario de otras áreas de conocimiento, se definió, después de su inicio, como un conjunto de principios y normas de orientación de una práctica, o sea, comenzó por donde las otras áreas terminaron, no se constituyó por una conquista progresiva de autonomía, a través de investigaciones y reflexión que condujeran a la identificación y delimitación de su especificidad. La consecuencia es que la didáctica no ha sido mas que una disciplina prescriptiva, normativa, que se fundamenta en modelos teóricos preestablecidos, no constituidos a partir de la investigación y el análisis de la práctica a la cual pretende describir, no es una técnica fruto de una ciencia. (...)
>
> La primera tarea en una revisión de la didáctica, sería el análisis crítico de estos presupuestos, implícitos en la forma que se presenta el objeto de estudio que se le atribuye. Este análisis crítico ciertamente llegaría al reconocimiento de que la enseñanza es un fenómeno independiente del aprendizaje, con características propias, con una especificidad que lo torna legítimo como objeto de estudio y de investigación: el objeto de estudio de la didáctica será , tal vez, más la enseñanza que el proceso de enseñanza-aprendizaje. (...)
>
> Así la didáctica podría y debería ser la ciencia que estudiase no el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino el aula, tal como ella es y lo que en ella transcurre.
>
> (...) la sala del aula vista como un espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción en el que, según muestran los resultados ya obtenidos, lo menos importante parece ser el proceso de enseñanza-aprendizaje de determinado contenido, en el que los elementos fundamentales no son el planificar, o fijar

objetivos, o seleccionar o aplicar metodología, o evaluar, sino otras que frecuentemente hacen sumergir a los primeros y que, en verdad, condicionan, dirigen, determinan la enseñanza y el aprendizaje de un contenido cualquiera que él sea."

Bécker Soares, Magda
Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad
1985. Traducción del original en portugués publicado en revista *ANDE*, nº 9, Brasilia

"La didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad. Es ésta una cuestión que está lejos de ser irrelevante en el campo de las ciencias sociales considerado en su conjunto, porque a pesar de los múltiples intentos en la historia de este campo de conocimiento, tendientes a considerar límites entre las disciplinas que lo componen, las fronteras se orientan actualmente a confundirse entre ellas y desaparecer. (...)

Pero, además de lo que ya fuimos mencionando antes, la didáctica se ocupa de algunos problemas que, nuevos o antiguos, son objetos propios y podríamos decir exclusivos de la didáctica, y en los cuales, utilizando categorías, herramientas conceptuales y teorías provenientes de otros campos, se está realizando un trabajo sobre los que pueden denominarse temas-objeto, con métodos que se van estructurando y desarrollando en el campo específico de la didáctica. Entre ellos podemos mencionar, por ejemplo, y entre otros, los estudios sobre el pensamiento del profesor y los trabajos con teorías implícitas de los alumnos, los estudios sobre estrategias de enseñanza, las comparaciones de diseños alternativos de programación, los trabajos sobre evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional, en todos los casos, la relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica. (...)

Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas."

Camilloni, Alicia
"De herencias, deudas y legados"
En *Corrientes didácticas contemporáneas*
1996. Buenos Aires. Paidós
Primera edición: 1996, pp. 26-27

"En la década del '70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes, según los casos) para nosotros, constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la didáctica, que ha sido revisada, a partir de esa década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. A partir de la década del '80 y en lo que va de la década del '90, el campo de la didáctica, como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales.

(...) Los interrogantes y las cuestiones que desarrollamos son, entonces, los que de alguna manera se generaron a partir de los trabajos de los estudiosos que irrumpieron en los problemas de la enseñanza deconstruyendo la racionalidad técnica imperante de las décadas anteriores y posibilitando un nuevo marco de análisis para la didáctica.

Entendemos a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben. Las teorizaciones que dan cuenta del campo nos remiten a señalar, en primer lugar, qué entendemos por prácticas de enseñanza. Constituyen, para nosotros, una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación socio-histórica. Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones."

Litwin, Edith
"El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda"
En *Corrientes didácticas contemporáneas*
1996. Buenos Aires. Paidós
Primera edición: 1996
pp. 94-95

Las nuevas perspectivas parecen haber abandonado —casi por completo— los planes de acción o por lo menos ciertas recomendaciones generales que permiten a los que enseñan contar con algunas herramientas a partir de las cuales poder decidir formas concretas de intervención en la enseñanza. Todo indica que nos encontramos frente a un nuevo problema. La nueva perspectiva crítica y hermenéutica se evidencia claramente en el artículo de Davini:

"Así, intervienen en la interpretación de la enseñanza ricos estudios de sociología del currículum, (como los de Bernstein, 1975; Apple, 1986 y Popkewitz, 1989), diversos análisis etnográficos (como los de Rockwell, 1981 y Mc Laren, 1993), los estudios del interaccionismo simbólico (Stubbs y Delamont, 1978) o los análisis de la ecología del aula (Doyle, 1977), entre muchos otros de este fértil campo.

De esta forma la didáctica —entendida como didáctica general— fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo, aunque todavía fragmentario, y diluyendo su dimensión propositivo-normativa, aunque estuviera resignificada como criterios sistemáticos de acción."

Davini, María Cristina
"Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales"
En *Corrientes didácticas contemporáneas*
1996. Buenos Aires. Paidós
Primera edición: 1996
pp. 52-53

El desarrollo es muy similar a la hora de analizar los planteos de las didácticas específicas. Pero he aquí alguna diferencia notoria: pasan de ser un campo de aplicación de la didáctica general para constituirse, contemporáneamente a la crisis de identidad de la didáctica general, en un campo de desarrollos teóricos de investigación con cierta prescindencia respecto a la investigación y teorización de la misma. Y aquí también todo indica que nos encontramos frente a otro nuevo problema.

Obsérvese en algunos de los textos mencionados los cambios operados en la definición del campo:

"La didáctica especial ve la manera de realizar en forma concreta los principios y postulados de la didáctica general; trata de aplicar (de ahí su nombre de didáctica aplicada) los métodos y recursos generales de la enseñanza a los problemas específicos con que el maestro se tropieza en la práctica docente. En otros términos: estudia las formas concretas que van adquiriendo los problemas didácticos al tomar en cuenta, en cada caso, los diferentes grados docentes, las diversas edades de los educandos y las heterogéneas materias de enseñanza."

Larroyo, Francisco
La Ciencia de la Educación
1980. México. Editorial Porrúa S.A.
Primera edición: 1949
p. 267

"La didáctica especial es el complemento natural de la didáctica general; en el fondo, es la aplicación más particularizada de ésta a las diversas disciplinas del plan de estudios, analizando sus problemas especiales."

Alves de Mattos, Luiz
Compendio de Didáctica General
1963. Buenos Aires. Kapelusz
Primera edición: 1960. Río de Janeiro. Editora Aurora.
p. 33

"La didáctica especial (...) abarca el estudio de la aplicación de los principios generales de la didáctica en el campo de la enseñanza de cada disciplina."

Nérici, Imídeo G.
Hacia una didáctica general dinámica
1973. Buenos Aires. Kapelusz
Traducción de la décima edición: Brasil. Editora Fondo de Cultura
Primera edición: sin referencia de año, p. 57

"De la didáctica general se distingue la especial. Ésta se consagra a las cuestiones didácticas que plantean las variadas asignaturas dentro de los distintos campos de la enseñanza, y a las exigencias que de ellas surjan. Así solemos hablar, por ejemplo, de una didáctica especial del lenguaje, la historia, la geografía, etc. Pero también de una didáctica especial del ciclo básica y del superior, de la escuela rural y de la urbana, etc."

Stöcker, Karl
Principios de Didáctica Moderna
1964. Buenos Aires. Kapelusz
Traducción de la quinta edición. 1960. Munich. Franz E. Verlag
Primera edición: sin referencia de año, p. 6

El texto de Bécker Soares marcará un principio de ruptura. Redefiniendo el objeto de estudio de la didáctica general, tal como se transcribió en páginas anteriores, deja para las didácticas específicas, el viejo carácter normativo y prescriptivo de la primera.

"... las didácticas especiales (actualmente, inapropiadamente denominadas Prácticas de la Enseñanza) y que pueden y deben tener como objeto de estudio el proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado contenido; ellas pueden y deben tener carácter prescriptivo y normativo: cábeles identificar la mejor manera de enseñar y aprender determinado contenido, de acuerdo con su naturaleza, su estructura, los procesos cognitivos en ellos predominantes.

Bécker Soares, Magda
Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad
1985. Traducción del original en portugués publicado en revista *ANDE*, nº 9, Brasilia

Pero será en el propio campo de las didácticas especiales en el que se jugará el juego de la construcción de un nuevo conocimiento didáctico en relación con el contenido a en-

señar (y para algunos, independiente de toda teoría general de la enseñanza), para el cual, sólo basta una muestra:

"(...) Para ello conviene partir de muy lejos: de la posibilidad misma de la existencia de una ciencia que llamamos la didáctica de las matemáticas. Toda ciencia debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real cuya mirada es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento (...)"

Chevallard, Yves
La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado
1997. Buenos Aires. Aique
Primera edición: 1991
p. 12

El desafío que parece plantearse en la actualidad, por el contrario, radica fundamentalmente en evitar una mayor fragmentación del campo para generar espacios de trabajo cooperativo. Nadie puede negar el desarrollo teórico ni la investigación de las didácticas específicas, pero debe advertirse el riesgo de avanzar en una línea que genere un sinnúmero de teorías diafragmáticas (Davini, 1996).

1.3. Algunos diálogos con la epistemología

¿Cuál es el objeto de estudio de la didáctica? ¿Qué tipo de conocimiento caracteriza a la didáctica según sea el objeto definido? ¿Puede explicarse epistemológicamente el cambio en el objeto de estudio de la didáctica?

Las teorías científicas, en tanto interpretaciones de la realidad, cambian, modifican sus enunciados explicativos. La respuesta a la pregunta acerca de por qué cambia la ciencia no es ciertamente una respuesta unívoca. Por el contrario, constituye hoy uno de los problemas centrales de la epistemo-

logía. Sin entrar en el dilema "cambio o progreso", descartando los planteamientos que consideran la idea de cambio desde la lógica del positivismo clásico, como avance gradual y progresivo hacia "una" verdad, la primera pregunta que orientará estas reflexiones es ¿de qué cambio se trata en el campo de la didáctica?

a. ¿Se trata de un cambio de paradigma?

Si tomamos al Thomas Kuhn (1990) de *La estructura de las revoluciones científicas*, puede describirse a los paradigmas como las *"realizaciones universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica"* y que no pueden reducirse solamente a un conjunto de conceptos y creencias sobre la realidad, ni a un conjunto determinado de reglas que dirigen la actividad de los investigadores. Un paradigma resulta ser un polo de atracción para cierto grupo que lo aleja a la vez de la discusión desde otro marco y desde el cual se construyen modelos o prácticas de investigación. Esta característica, la de consolidar una comunidad de investigación, estaría dando cuenta de una etapa de madurez en la disciplina cuyos modelos de problemas y soluciones son brindados por el paradigma vigente. La admisión generalizada de un paradigma (y con ello el no cuestionamiento de un paradigma) es para Kuhn la etapa de ciencia normal cuya actividad principal se centra en torno a la resolución de los problemas, enigmas. Un enigma es un tipo de problema que resulta ser un desafío para el investigador y que acepta varias soluciones (y en consecuencia que puede ser solucionado), aunque la manera de obtenerlas sea siempre según las reglas estipuladas por el paradigma.

En épocas de ciencia normal, los científicos e investigadores se concentran en torno a problemas que no podrían resolver sin complejos procedimientos ni elaboraciones conceptuales pero que no constituyen en sí una novedad importante ni en términos teóricos ni en términos fácticos. Pero en algunas oportunidades, los científicos se enfrentan a un número creciente de enigmas que se resisten a ser resueltos, a los que Kuhn llama "anomalías", las cuales debilitan las reglas de resolución planteadas por un paradigma, dejando abierta entonces las puertas para la instalación de un nuevo paradigma que, al decir de Kuhn, se instala súbitamente y de forma repentina. La crisis precedente de un paradigma da cuenta de un estado donde se ha perdido el consenso característico del período de ciencia normal y el tránsito hacia un nuevo paradigma da lugar a una revolución científica después de la cual los científicos ven la realidad abordada de una manera diferente, estructurada de un modo distinto.

Desde Kuhn podríamos responder que la didáctica ha cambiado de paradigma, de uno normativo-instrumentalista a un nuevo paradigma que, para algunos sólo transita seriamente, por ahora, un interés práctico de tipo comprensivo-interpretativo.

b. ¿Se trata de un cambio en los programas de investigación?

La concepción de Lakatos acerca de la ciencia parte de la premisa de considerar el programa de Popper como una versión ingenua del falsacionismo. Para Popper, una teoría debe considerarse falsa en cuanto se comprueba una contraevidencia empírica de alguno de sus supuestos. Por el contrario, Imre Lakatos, en un planteo un tanto más tolerante donde el análisis lógico deja espacio al análisis histórico, intenta explicar que el abandono de una teoría sólo puede ser el resultado de un proceso que incluya una amplia gama de razones bajo el supuesto de que las teorías se desarrollan en el tiempo constituyendo, de este modo, su falsacionismo sofisticado (R. Gaeta y S. Lucero, 2002).

Lakatos elige una unidad de análisis amplia que puede reflejar el desarrollo de una ciencia: el programa de investigación científica (PIC). El supuesto basal es la consideración de que una teoría no debe analizarse en forma aislada sino integrada en una secuencia de teorías que comparten un núcleo duro en común. Un PIC es, en este sentido, una sucesión de teorías que emparentadas se generan unas a partir de las otras manteniendo en común un conjunto de hipótesis fundamentales, el núcleo duro, al cual la comunidad científica declara irrefutable y que se encuentra resguardado por un conjunto de hipótesis auxiliares que conforman un cinturón protector de dicho núcleo. Este conjunto de hipótesis auxiliares sí pueden ser modificadas a partir del desarrollo de la teoría en el tiempo.

Para el falsacionismo sofisticado los cambios en la ciencia operan con dos tipos de manifestaciones: los que se producen en el interior de un mismo programa de investigación y los que se constituyen cuando se decide abandonar un PIC y sustituirlo por otro.

Para Lakatos, las teorías progresan en la medida en que unas compiten con otras. No sólo no puede decirse que un PIC sea mejor que otro (a pesar de que es posible compararlos retrospectivamente), sino que, a diferencia del Kuhn de la primera época, es posible la coexistencia de diferentes PIC, aún enfrentados entre sí. Laudan (1986) también confirma esta afirmación expresando claramente que la coexistencia de teorías rivales es la regla, no la excepción.

Desde Lakatos podríamos responder que la didáctica ha cambiado producto de la conformación de nuevos programas de investigación, abandonando el corte positivista-normativo para desarrollar programas de corte comprensivo-interpretativo o, según los casos, de corte crítico.

c. ¿Se trata de un cambio producto de la falta de respuesta a los problemas del aula?

Para Laudan (1993) el propósito de la ciencia es *"obtener teorías con una elevada efectividad en la resolución de problemas"*, para lo cual plantea una distinción entre problemas empíricos y conceptuales. Entre los problemas empíricos Laudan plantea una diferenciación entre:

- problemas potenciales: problemas que constituyen explicaciones necesarias pero para las cuales aún no hay respuestas,
- problemas resueltos: problemas que ya han sido solucionados por alguna teoría y
- problemas anómalos: problemas resueltos por una teoría rival pero no por la teoría en cuestión.

Los problemas conceptuales, se presentan cuando en los postulados de una teoría se dan o se empiezan a dar algunas de las siguientes características:

- inconsistencia,
- contravención con otros postulados predominantes,
- vulnerabilidad de la tradición de investigación de la que forma parte e
- incongruencia entre sus postulados y otros más generales a los que debiera subordinarse.

El modelo de resolución de problemas reconoce, al decir de Laudan, la simultaneidad de problemas empíricos, que dan respuestas a las necesidades de fundamentación sobre el mundo (en concordancia con las exigencias de las posiciones correspondistas), con los problemas conceptuales, que suelen plantearse en relación con nuestras creencias acerca del mundo (en concordancia con las exigencias de las posiciones coherentistas). Las dificultades conceptuales deben reducirse

al mínimo en el afán de que una teoría resuelva el mayor número de problemas empíricos posibles generando un mínimo de anomalías.

Entonces, finalmente, no sólo puede tratarse de un nuevo paradigma o de nuevos programas de investigación sino también, desde Laudan, podríamos responder que la didáctica ha cambiado porque los problemas del aula han cambiado, porque las respuestas empíricas y conceptuales a los problemas del aula han cambiado o porque los principios racionales (la racionalidad) de la didáctica han cambiado.

1.4. Algunos diálogos con los docentes

En el contexto hasta aquí desarrollado, vaya curiosidad, pareciera que mientras el mundo académico abandona los problemas de los "cómo", de claro carácter normativo-prescriptivo, mientras se construye un nuevo paradigma desde donde interpretar la vida del aula y se hacen horas de investigación en programas que se articulan en los nuevos núcleos duros, los docentes seguimos reclamándole a la didáctica pautas para la acción.

Para rescatar la voz de los docentes he decidido tomar directamente la palabra de alguno de ellos para mostrarlos como casos. Así, pedí a varios colegas que contesten anónima y voluntariamente un cuestionario sencillo:

a) Si participaras de un curso de didáctica general, ¿qué esperarías aprender?

b) Si participaras de un curso de didáctica de... (la disciplina de tu título de base) ¿qué esperarías aprender?

c) Indicá por lo menos una categoría conceptual o un procedimiento que identifiques como perteneciente a la didáctica general y que utilizás en tu práctica cotidiana.

d) Indicá por lo menos una categoría conceptual o un procedimiento que identifiques como perteneciente a la didáctica de... (la disciplina de tu título de base) y que utilizás en tu práctica cotidiana[1].

Podrá observarse que el conjunto de las respuestas[2] muestra, en primer lugar, el carácter instrumental-metodológico de la didáctica propio del paradigma normativo. Parece seguir primando la atribución universal del método (enseñar todo) a pesar de que, con la misma lógica técnica, se reconoce la especificidad de las didácticas especiales. Del conjunto de respuestas a las dos primeras preguntas podría decirse que los docentes seguimos pretendiendo que la didáctica dé respuestas a los problemas del "cómo" ya sea desde la didáctica general o las didácticas específicas. No aparece, por el contrario, ninguna respuesta que evidencie la especificidad del contenido como objeto de análisis en el campo de las didácticas específicas.

Se atribuye a la didáctica general, en términos de expectativas de aprendizajes relacionados con el campo y como respuesta a la pregunta ***"Si participaras de un curso de didáctica general, ¿qué esperarías aprender?"***:

❖ un carácter básicamente instrumental-metodológico (racionalidad técnica generalizada):

> *"Lineamientos generales que develen el arte de enseñar. ¿Cómo enseñar?, sería la pregunta de inicio"* (Maestro/a normal superior).

1. Las preguntas las formulo exclusivamente para el presente trabajo a los efectos de indagar la representación acerca del campo de la didáctica general y las didácticas específicas sin pertenecer las mismas a ningún otro trabajo de campo de rigor investigativo.
2. Seleccioné los cuestionarios más representativos por cada uno de los títulos docentes de diferentes especialidades que recogí.

"Nuevas herramientas y/o metodologías para aplicar rápidamente a la realidad áulica" (Profesor/a de computación).

"Procedimientos, estrategias, métodos que me ayuden a mejorar mis prácticas, es decir que con los mismos pueda hacer partícipes a los alumnos en forma activa y consciente" (Profesor/a de alemán).

"Cómo aplicar distintas estrategias didácticas para poder aplicar a los distintos cursos que me tocan" (Profesor/a de química).

"Diferentes recursos a utilizar en variadas situaciones y los criterios a utilizar en cada uno de ellos o una mejor forma de aplicación o abordaje de la misma" (Profesor/a de educación física).

"Estrategias y procedimientos que permitan facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Profesor/a de biología).

"Esperaría aprender más sobre herramientas útiles que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Profesor/a de matemática).

❖ un carácter básicamente instrumental-metodológico (racionalidad técnica particularizada) enfatizando la "receta" para situaciones muy particulares:

"Técnicas de enseñanza motivadoras para grupos de treinta alumnos aproximadamente" (Profesor/a de geografía).

"Nuevas herramientas para despertar interés y la atención de mis alumnos de doce a quince años" (Profesor/a de lengua y literatura).

❖ un carácter instrumental con contenidos del campo de la psicología educacional:

"¿Cómo se aprende? Se podría empezar por ahí" (Profesor/a para la enseñanza primaria).

No parecen diferenciarse de la didáctica general los atributos que se le asignan a la didáctica específica como respuesta a la pregunta ***"Si participaras de un curso de didáctica de ... ¿qué esperarías aprender?":***

❖ un carácter básicamente instrumental-metodológico especificado en un campo disciplinar (racionalidad técnica generalizada):

"Cómo incorporar nuevas metodologías en lo que enseño" (Profesor/a de Computación).

"Recursos, estrategias, técnicas para la enseñanza de las disciplinas" (Maestro/a normal superior).

"Múltiples recursos, variantes para poder aplicar diferentes metodologías en esa disciplina" (Profesor/a de Educación Física).

"Cómo poner en práctica distintas metodologías para dar los contenidos específicos de biología" (Profesor/a de Biología).

"Esperaría aprender sobre herramientas aplicadas a la disciplina específica que se pretende enseñar" (Profesor/a de Matemática).

"Cómo trabajar a partir de los saberes previos" (Profesor/a para la enseñanza primaria).

❖ un carácter básicamente instrumental-metodológico (racionalidad técnica particularizada) enfatizando la "receta" para situaciones muy particulares:

"En mi caso particular me preocupan mucho las falencias ortográficas de mis alumnos, por lo tanto, propiciar herramientas para trabajar dichas falencias y superarlas" (Profesor/a de Lengua y Literatura).

"Cómo bajar los contenidos de química para relacionar los conceptos con la vida cotidiana de los alumnos" (Profesor/a de Química).

"La manera de tornar atractivos los diferentes temas para los alumnos del tercer ciclo" (Profesor/a de Geografía).

❖ un carácter instrumental con contenidos del campo de la psicología educacional:

"Entender cómo se aprende un idioma" (Profesor/a de Alemán).

La tercera pregunta confirma, en algunos casos, el reduccionismo de la didáctica al carácter instrumental-metodológico (curiosamente en más de un caso con atributos instrumentales relacionados con lo que habitualmente se llama en las instituciones escolares "metodología de estudio") pero da cuenta, en otros, de cierta amplitud hacia nuevas temáticas reconocidas como del campo de la didáctica general: ***"Indicá por lo menos una categoría conceptual o un procedimiento que identifiques como perteneciente a la didáctica general y que utilizás en tu práctica cotidiana"***:

❖ categorías/procedimientos de tipo instrumental-metodológico:

"Debate. Confrontación. Observación" (Maestro/a normal superior).

"El método inductivo-deductivo, es decir, que el alumno deduzca a través de ejemplos, el uso de una regla" (Profesor/a de Alemán).

"Planteo de resolución de problemas" (Profesor/a de Matemática).

"La planificación por proyectos" (Profesor/a para la enseñanza primaria).

"Interrogatorio" (Profesor/a de Química).

❖ categorías/procedimientos de tipo instrumental-metodológico con atributos de una "metodología de estudio":

"Lectura e interpretación de textos. Selección de fuentes de información" (Profesor/a de Geografía).

"Lectura comprensiva. Comprensión de consignas. Escucha activa" (Profesor/a de Historia).

"Destreza y habilidad en el manejo de material bibliográfico" (Profesor/a de Biología).

❖ categorías/procedimientos "no instrumental-metodológicos":

"Modificación de los preconceptos sobre un tema para ir conduciendo a los alumnos por medio del sentido crítico y el razonamiento al saber académico" (Profesor/a de Computación).

"Reflexionar sobre la práctica para luego hacer reajustes, reformular sobre lo efectuado" (Profesor/a de Educación Física).

"Indagación de los saberes previos para abordar algún contenido conceptual o procedimental" (Profesor/a de Lengua y Literatura).

La cuarta pregunta reafirma, en la totalidad de las respuestas obtenidas, el carácter instrumental-metodológico atribuido a las didácticas específicas: ***"Indicá por lo menos una categoría conceptual o un procedimiento que identifiques como perteneciente a la didáctica de ... y que utilizás en tu práctica cotidiana"***:

❖ categorías/procedimientos de tipo instrumental-metodológico:

"Registro, fundamentación, descripción, experimentación en las ciencias naturales" (Maestro/a normal superior).

"Observación, análisis e interpretación de material gráfico. Manejo de sistemas de información geográfica" (Profesor/a de Geografía).

"Utilización de herramientas y/o metodologías para luego lograr la interdisciplinariedad" (Profesor/a de Computación).

"La enseñanza de un idioma extranjero tiene que ser muy motivadora, pues el alumno debe saber para qué aprende el mismo. Trato de que los alumnos lo utilicen en situaciones reales. Utilizo el diálogo, la dramatización, entrevistas , etc." (Profesor/a de Alemán).

"Por ejemplo en el voley, hacer ejercicios de saque, comparar, ajustar, etc., para luego poder ofrecer más elementos" (Profesor/a de Educación Física).

"Análisis de fuentes históricas. Cuadros comparativos" (Profesor/a de Historia).

"Trabajo experimental en el laboratorio" (Profesor/a de Química).

"Utilización de los elementos geométricos: escuadra, compás, transportador" (Profesor/a de Matemática).

"Armado de diseños experimentales" (Profesor/a de Biología).

"Análisis literario" (Profesor/a de Lengua y Literatura).

"Metodología constructivista de la lectoescritura" (Profesor/a para la enseñanza primaria).

1.5. Interrogantes de cierre

Quizás pueda afirmarse que el cambio operado en la didáctica podrá facilitar la reconstrucción de su identidad a partir de refundar en el interior de la comunidad científica un estilo propio de construcción teórica con el aporte del conjunto de las ciencias sociales. La didáctica es concebida hoy como una teoría de una acción práctica y como tal es una ciencia social. La didáctica, teoría acerca de las prácticas de enseñanza, en consecuencia, teoría de cierto tipo de intervención en las prácticas sociales de los sujetos, ¿sigue de todos modos sin poder enamorar a los docentes?

Algunos desafíos parecen hacerse evidentes para los próximos años y no dejan de convertirse en interrogantes:

- ¿Podrá delinear la didáctica su campo propio con delimitación y demarcamiento claro respecto al resto de las ciencias sociales?
- ¿Podrá la investigación didáctica lograr un trabajo cooperativo de reconocimientos mutuos entre la didáctica general y las didácticas específicas?
- Aun habiendo avanzado en el sismo que suele producirse entre investigación y práctica (teoría didáctica y práctica docente), ¿será posible reconciliar a los docentes con la teorización didáctica aún a costa de no dar respuestas estrictamente instrumentales?
- ¿No es tiempo de retomar la investigación que produzca conocimiento referido a cierto tipo de instrumentos para las prácticas de enseñanza?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1979). *Historia de la pedagogía*. México, Fondo de Cultura Económica.

Adorno, R. y otros (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona, Grijalbo.

Alves de Mattos, L. (1963). *Compendio de Didáctica General*. Buenos Aires, Kapelusz.

Avolio de Cols, S. (1976). *Planeamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz.

Bécker Soares, M. (1985). "Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad", traducción del original en portugués publicado en *ANDE*, nº 9, Brasilia.

Camilloni, A. (1996). "De herencias, deudas y legados", en Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Comenio, J. (1999). *Didáctica Magna*. México, Porrúa.

Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal.

Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona, Editorial Luis Miracle.

Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Aique.

Davini, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación entre la didáctica general y las didácticas especiales", en **Camilloni, A. y otros**. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Dewey, J. (1951). *La ciencia de la educación*. Buenos Aires, Losada.

Durkheim, E. (1974). *Educación y sociología*. Buenos Aires, Schapire.

Gaeta, R. y Lucero, S. (2001). *Thomas Kuhn. De los paradigmas a la Teoría Evolucionista*. Buenos Aires, Eudeba.

——— (2002). *Imre Lakatos. El falsacionismo sofisticado*. Buenos Aires, Eudeba.

Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid, Taurus.

Kuhn, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires, F.C.E.

Laudan, L. (1986) *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid, Encuentro.

——— (1993). *La ciencia y el relativismo*. Madrid, Alianza-Universidad.

Larroyo, F. (1980). *La Ciencia de la Educación*. México, Porrúa.

Litwin, E. (1996). "El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en **Camilloni, A. y otros**, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

Mello Carvalho, I. (1974). *El proceso didáctico*. Buenos Aires, Kapelusz.

Nérici, I. (1973). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires, Kapelusz.

Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida*. Buenos Aires, Santillana.

Stöcker, K. (1964). *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires, Kapelusz.

CAPÍTULO 2

TRES RECORTES ACERCA DEL CURRÍCULUM
Escolarización, política y práctica en el currículum

Se ha escrito tanto y tanto sobre el currículum en los últimos tiempos que volver sobre el tema parece redundante. Sólo quiero plantear tres pequeños recortes para pensar algunas cuestiones relativas al campo. Se trata de "recortes" porque, tal como la palabra lo indica, no tengo ningún intento de desarrollar un enfoque teórico abarcativo y amplio. Por el contrario, quiero sólo demarcar una o dos problemáticas para dejar abierto el debate de un vínculo, también "recortado", entre lo curricular y la educación superior.

2.1. Acerca de por qué puede afirmarse que el currículo no es inocente

¿Por qué "el currículum no es inocente"? No se trata de enjuiciar al currículum ni de declarar su culpabilidad, sólo se trata de no partir de un supuesto ingenuo, de explicitar un punto de partida y evitar que este desarrollo se diluya por los caminos de los diversos sentidos atribuidos al concepto y por la confrontación derivada de los diferentes supuestos teóricos que lo sustentan. La intención es detenerme, por el contrario, en algunas derivaciones. Por ello, elijo partir de una demarcación conceptual, para desarrollar algunas hipótesis sobre un campo lleno de controversias y —a veces excesivamente— imbuido de un carácter polémico-declarativo. Sólo a los efectos

de encuadrar entonces una línea de análisis, obviaré la confrontación de definiciones, asumo una de ellas y expongo las razones que considero pertinentes para comenzar estas líneas a partir de la afirmación: "el currículum no es inocente".

El currículum representa la síntesis de elementos culturales que conforma una propuesta de carácter político y educativo en un tiempo determinado de una sociedad, propuesta de la que han participado en una lucha de imposiciones y negociaciones por "colocar" sus propios "contenidos", diversos grupos sociales con intereses y posiciones de poder social diferentes y eventualmente contradictorios entre sí, propuesta que se formaliza a partir de ciertas prescripciones pero que se hace práctica curricular a partir de las prácticas pedagógicas y las relaciones sociales cotidianas que se dan en el interior de las escuelas y cuyo eje definitorio está conformado por lo que se enseña y se aprende.

Desde esta concepción, el currículum es a la vez una respuesta y una práctica histórica, una respuesta y una práctica política y una respuesta y una práctica social. A su vez, y como tal, los puntos de análisis no podrían entonces dejar de considerar los mecanismos y las formas de participación social que supone una selección de contenidos culturales, la adecuación y proyección social que la práctica curricular supone como respuesta localizada y, sobre todo, los supuestos que la distribución y el control, imbricados en la escolarización hacen que ésta y el currículum formen parte de un mismo proceso.

Si bien puede afirmarse con Forquín (1987) que *"(...) los contenidos de la enseñanza deben considerarse menos como un reflejo, una expresión o una imagen de la cultura ambiente que como el producto de una selección hecha, de modo más o menos consciente y más o menos sistemático, entre los saberes y materiales simbólicos disponibles en la cultura en un momento dado de la historia de una sociedad"*, el problema de la selección de contenidos culturales supone un determinado tipo de distribución. ¿O debe-

ría afirmarse que la selección se realiza y se justifica por ese determinado tipo de distribución? El mismo autor parece contestar tal cuestión citando a Bernstein cuando refiere a que la forma en que una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, transmite y valora los saberes destinados a la enseñanza en las escuelas no es más que un reflejo de la distribución del poder existente en el seno de dicha sociedad y del modo en que se encuentra garantido en ella el control social de los componentes individuales. Y la distribución es controlada a partir de la escolarización.

Selección y distribución se aúnan en la afirmación de Goodson (1995): *"La escuela siempre ha sido un terreno de enfrentamiento donde las fuerzas e influencias de diversos grupos sociales han luchado para conseguir que se diera prioridad a sus propósitos. (...) En el examen del conflicto por el currículum podemos discernir, en forma interiorizada, numerosas batallas sociales y políticas sobre las prioridades dentro de la escuela. Lejos de ser un producto técnicamente racional y desapasionadamente sintetizador del conocimiento más valioso, el currículum escolar puede verse como portador y distribuidor de prioridades sociales"*.

El propio Goodson evidencia sus afirmaciones a través de un recorrido histórico que da cuenta del papel del currículum como portador y distribuidor de prioridades sociales. La escolarización de masas parece ser un derivado de los formatos ya existentes de la educación superior y religiosa. La agrupación de estudiantes en "clases" —en 1509 en los estatutos del Collège de Montaigne (París) ya hay una referencia a este tipo de agrupamiento— no hace sino graduar por fases y niveles de sucesión y complejidad crecientes a los alumnos/as según criterios de edad y conocimiento requerido. Con los jesuitas, por ejemplo, puede encontrarse en el *Ratio Studiorum* un curso sistemático con un currículum graduado y organizado en clases que ha resultado basal para los sistemas occidentales de educación.

Para Hamilton (1999), *"la noción de clases adquirió importancia con el surgimiento de programas secuenciales de estudio*

en los que resonaban a su vez diversos sentimientos de movilidad ascendente propios del Renacimiento y la Reforma. En los países calvinistas (como en Escocia), estos puntos de vista encontraron su expresión teológica en la doctrina de la predestinación (la creencia de que sólo una minoría predestinada podría alcanzar la salvación espiritual), y su expresión educativa en el surgimiento de sistemas educativos nacionales pero bipartitos donde se ofrecía a los elegidos (es decir, fundamentalmente a los que tenían la capacidad para pagar) la perspectiva de una educación avanzada, mientras que el resto (predominantemente las masas rurales pobres) encajaban en un currículum más conservador en el que predominaba el aprecio por el conocimiento religioso y la virtud social". La expresión de Hamilton es para Goodson crucial para afirmar la singularidad del currículo: su poder para designar lo que se enseña pero también su poder para diferenciar.

En 1762 aparece el primer registro escrito de la palabra "aula" y a partir de ello, la respuesta que los sistemas escolares dan al problema de educar a las masas: estandarización del conocimiento y procesos normalizadores. La escuela responde también con la lógica de la tecnología fabril: especialistas por subtareas, es decir, maestros por aulas. El sistema fabril de producción de aprendizajes está en marcha. Pasada la tradición medieval en la que la herencia daba el estatus social, será ahora la escuela la que ubique en el lugar social.

Con el transcurso del tiempo han ido variando los justificativos y argumentaciones utilizadas para la diferenciación (el tiempo pasado en la escuela, las "mentalidades diferentes", los intereses vocacionales del alumnado, etc.) pero nunca el currículum ha perdido su poder diferenciador.

No es, pues, sólo una cuestión de analizar cómo se ha socializado el conocimiento sino, fundamentalmente de ver que tras la distribución social del conocimiento, sistematizada en la escolarización masiva, se teje la historia de la distribución cuidadosamente administrada del poder cultural para

canalizar las aspiraciones políticas y sociales de grupos específicos. Esta desigual distribución es en sí misma una historia del acceso diferenciado a la participación social. Esta desigual distribución necesita sistemas de educación y currículas que le den sustento y que justifiquen y demuestren su necesidad para garantizar el "natural orden social". Esta desigual distribución necesita también continuar creando vocabularios y suposiciones en torno a los cuales la escolarización se organice y se justifique.

La teoría curricular no es ajena a este planteo. Para Lundgren (1992): *"el currículum como concepto se refiere también a un proceso de transición entre sociedad y educación"* y por ello es una de las áreas más importantes de investigación educativa. Si bien el campo de la investigación curricular ha tenido en las últimas décadas un importante aporte, la teoría curricular aún parece estar en deuda con las prácticas escolares. Veremos al respecto, la particular posición de J. Schwab (1974) en el próximo apartado.

Si puede afirmarse que el currículum se refiere a un proceso de transición entre la sociedad y el Estado cuya particularidad radica en transformar los fines socioeducativos —y en particular los intereses sociales— en prácticas de enseñanza y aprendizaje, el "formato" que adquiere tal transformación resulta acorde con un modelo curricular vigente (centrado en objetivos, contenidos o estrategias de enseñanza por ejemplo), y como tal, no es ni más ni menos que el resultado expreso en términos de "escolarización", de alguna de las teorías curriculares creadas por la necesidad del "control" de la educación. Pero el "formato", lejos de constituir sólo una manera de expresar un discurso, incluye en sí una manera de establecer un determinado consenso sobre los fines educativos. Luego, el soporte estructural que ofrezca el sistema, será tal vez una cuestión menor: centralizados con alta definición de los contenidos de la enseñanza (el caso de Suecia, por ejemplo) o descentralizado con escasa o nula definición de los con-

tenidos de enseñanza pero controlado desde la evaluación (el caso de los Estados Unidos, por ejemplo).

En consecuencia, muchas teorías curriculares surgidas en un contexto no tienen una relación fácil con las reformas curriculares de otros contextos. Por estas razones es casi imposible interpretar el término currículum o comprender las teorías curriculares sin una cuidadosa referencia a los contextos en los que surgieron. La teoría curricular es, desde esta lógica, también una respuesta localizada y un campo en el que se debe seguir investigando, tal como lo expresan entre otros Furlan (1989): *"Es interesante preguntarse si el desarrollo histórico del campo curricular en su lugar de origen no expresa claramente los conflictos entre distintas formas de resolver el problema del nexo entre tecnificación y democracia. Y si su difusión entre nosotros no ha sido impactada también por el desenvolvimiento de conflictos equivalentes. Aún el intento de tachar estos problemas demanda una demostración conceptual y tal vez empírica, lo cual refuerza la necesidad de investigar"*.

Teoría y práctica curricular son en sí mismas un gran desafío a desentrañar, tal como lo expresa Goodson (1995): *"La disciplina escolar constituye un microcosmos en el que se puede analizar y examinar la historia de las fuerzas sociales que apuntalan las pautas del currículum y de la enseñanza. (...) Por detrás de la retórica de la "educación de masas" y de la "escolarización común", se detecta la actuación de propósitos sociales y políticos más específicos y diferenciados. Para captar esta complejidad y las implicancias políticas asociadas con ella, tenemos que abrir la caja negra del currículum escolar"*.

En la "caja negra" del currículum escolar quizás puedan encontrarse más argumentos para el debate: ¿el currículum es inocente?

¿Por qué este "recorte"? Transitamos en la educación superior una época en la que, como torbellino, se entrometen en su interior discursos y prácticas relacionados con:

- la necesidad de una evaluación de calidad (autoevaluación y evaluación externa en la universidad) y un sistema de acreditación institucional (en los institutos superiores);
- la necesidad de repensar los sistemas de ingresos;
- la necesidad de revisar los planes de estudio;
- la necesidad de definir los vínculos del sistema con la comunidad que lo sostiene; etc.

Este primer recorte intenta, simplemente, alertar sobre las implicancias curriculares que acompañan las decisiones de política educativa. No sea cosa que, como parece ser la tendencia, nos atrapen cada vez más los discursos economicistas y perdamos de vista el juego que nosotros mismos estamos jugando.

2.2. Acerca de por qué puede afirmarse que en cuestiones curriculares no es conveniente confiar (sólo) en la teoría

Como para que no queden dudas respecto a su tesis central, Schwab (1974) dispara munición gruesa en el primer renglón de su texto *Un enfoque práctico para la planificación del currículo: "el campo del currículo está moribundo"*. Sin vueltas ni rodeos, haciendo de la escritura una muestra cabal del desarrollo de su tesis central, inmediatamente afirma que ese estado de agonía del campo se debe a *"una inveterada, no cuestionada y errónea confianza en la teoría"*. Si alguna esperanza queda para hacer renacer al campo del currículo, sólo será posible tomando nuevos modos de acción que difieren de manera radical de la modalidad teórica: *"la modalidad práctica, la cuasi práctica y la ecléctica"*. Un planteo conciso, con una proposición contundente: las construcciones teóricas trajeron sólo dificultades, graves dificultades, por resultar inconvenientes e

inapropiadas para solucionar los problemas de la enseñanza y el aprendizaje ya que, como tales, no logran dar cuenta de qué es lo que hay que hacer ante los problemas concretos de las instituciones escolares, los docentes específicos y los alumnos/as con nombre y apellido.

El planteo es también una respuesta a la funcionalidad científico-técnica cuyos postulados suponen la pérdida de las características peculiares de la acción educativa para, por el contrario, responder a las orientaciones generales que le son impuestas desde fuera. El interés instrumental, que impone un ideal técnico a la práctica educativa, impide la aparición y desarrollo de los componentes comunicativos y éticos de la práctica en tanto supone su regulación desde una complejidad ficticia y externa dotando a la acción educativa de una certidumbre de la que por principio carece. Por el contrario, el enfoque práctico del currículum asume la esencial constitución práctica de la acción educativa asumiendo la incertidumbre inherente al acontecer educativo, cuya disminución es posible, a partir del análisis de la situación misma.

Aunque las raíces de esta perspectiva habría que situarlas en la *Moral a Nicómaco*, en la que Aristóteles contrapone la acción práctica a la acción técnica, y en la que señala la necesidad de deliberar sobre los asuntos prácticos —los asuntos públicos que atañen a los ciudadanos de la *polis*— ha sido Schwab quien por primera vez ha planteado la necesidad de un enfoque eminentemente práctico sobre los problemas del currículum.

La modalidad práctica se distingue de la teórica por el método que utiliza, porque trata de problemas originados en casos reales, porque trata de problemas relacionados con la acción, porque trata de problemas cuyos resultados tienen que ver con las decisiones que se toman. Y he aquí la distinción nodal: la modalidad práctica tiene que ver con la toma de decisiones y con cursos de acción posibles y, a diferencia de las afirmaciones teóricas que *"son valederas durante largos períodos*

y se aplican en forma inequívoca a todos los miembros de una clase de casos ocurrentes o recurrentes" (J. Schwab, 1974), las decisiones implicadas en la modalidad práctica nunca son verdaderas, en todo caso pueden ser mejores o peores en relación con otro tipo de decisiones posibles, sólo pueden ser juzgadas una vez que se han puesto en práctica y no duran indefinidamente ni pueden aplicarse en forma generalizada.

Los asuntos que trata la modalidad práctica, a diferencia de los asuntos teóricos que son del tipo universal, son siempre objetos o casos concretos y particulares, susceptibles a modificarse de acuerdo a las circunstancias y además, se distinguen por su origen: mientras que los problemas teóricos son "estados de la mente", los prácticos se originan de la relación estado de la situación-deseo, es decir, porque se percibe que el estado de una situación no se corresponde con cómo se desearía que esa situación fuera. *"El doble origen de los problemas prácticos tiene un importante corolario: estos problemas pueden resolverse modificando el estado de las cosas o nuestros deseos"* (J. Schwab, 1974).

Mientras que los asuntos que trata la modalidad teórica son abordados por métodos que se distinguen por partir de un principio que guía la investigación, en la modalidad práctica carecen de una guía o regla ya que el problema no sólo no aparece como problema claramente y de una vez sino que se constituye como tal al mismo tiempo que se encaran algunas alternativas de solución y *"la consideración de los medios determina los fines tanto como los fines determinan la búsqueda de medios"* (J. Schwab, 1974). Así el método de la modalidad práctica, llamado deliberación, persigue como fin identificar y lograr que el estado de las cosas sea como se desea o como una alternativa tan válida como ésta, que lo que se modifique sea lo que se desea.

La modalidad cuasipráctica se distingue de la práctica por ser una *"extensión de los métodos y propósitos prácticos a asuntos de creciente variedad interna"* (J. Schwab, 1974).

Uno de los objetivos de la modalidad cuasipráctica es el de solucionar los problemas de conjuntos heterogéneos de grupos. Este tipo de problemas hace que sea más difícil ser eficazmente prácticos ya que, por ejemplo, los asuntos, la forma de aplicar el método deliberativo y la búsqueda de soluciones para problemas de una clase escolar no tienen la misma dimensión que los de un sistema escolar. Aún así, ello no implica la imposibilidad de tomar decisiones referidas a dicha clase de problema.

La primera distinción con la modalidad práctica radica en la necesidad de analizar, a partir de las posibles decisiones a tomar, las variaciones que cada una de ellas puede operar en cada uno de los grupos implicados. Un análisis que incluye distinguir las posibles variaciones de cada grupo miembro, estimar los diferentes grados de dirección que probablemente se darán entre dichos grupos y cómo esto podría afectar la prudencia de la decisión tomada y diferenciar algunas maneras posibles de modificar las decisiones en cada aplicación específica.

La segunda distinción se refiere específicamente a la formulación de la decisión. El método deliberativo en este tipo de situaciones suele ser prolongado y eventualmente de carácter incompleto. En consecuencia, es fácil dejarse llevar por la tentación de estipular reglas que puedan limitar el ámbito de aplicación de una decisión o impedir tomar cierto tipo de decisiones.

Por ello, la primera obligación de la formulación de la decisión es comunicar su carácter cuasipráctico y señalar las consideraciones implicadas en ella.

Un segundo objetivo de la modalidad cuasipráctica es el de solucionar problemas referidos a las conexiones orgánicas entre diversos agrupamientos. Cada caso práctico de cada grupo particular, relacionado orgánicamente con otros, no siempre nos enfrenta con un problema claramente delimitado sino que, en general, se presenta en una nebulosa situación problemática. Parte de la cuestión práctica es distinguir el problema manteniendo los límites flexibles y fluidos. Una vez más el método apropiado es el deliberativo pero con especial atención a la estimación de la diversidad y el respeto a los poderes delegados. Los diferentes representantes que aconsejan y comparten las deliberaciones referidas a los problemas pueden, en este caso, dejarse llevar por la tentación de influir en las mismas tratando de direccionar las decisiones en función del propio interés particular y no del conjunto mayor. De allí la necesidad del respeto por los poderes delegados y que resulte conveniente que sea el organismo más interesado en el problema aquel que tome la decisión práctica tras el asesoramiento cuasipráctico recibido.

> "El tercer modo de actuar frente a los problemas que plantea el currículo —**la modalidad ecléctica**— reconoce la utilidad de la teoría en las decisiones referentes a éste, tiene en cuenta ciertas debilidades de la teoría como terreno para la decisión y compensa en algún grado tales debilidades" (J. Schwab, 1974).

La posibilidad de usar la teoría, reconoce en ésta dos usos principales: por un lado, facilita cierta información necesaria para todo proceso deliberativo; en segundo lugar, el cuerpo de conocimientos que una teoría suministra con afán teórico, también puede ser utilizado con afán práctico. Pero, junto a estos usos reconocidos del valor de la teoría en la deliberación, también es necesario advertir sobre sus limitaciones. Éstas pueden sintetizarse en dos cuestiones: el estado incompleto en que los cuerpos teóricos se encuentran en cualquier etapa de desarrollo y la parcialidad que, también a consecuencia de lo anterior, supone un tratamiento teórico en tanto adopta un punto

de vista y deshecha otros o adopta un enfoque que le es propio y no desarrolla otros. En este último sentido, la teoría siempre opera como un recorte de la realidad que en la realidad misma no se da como recortado. Estas debilidades propias de la teoría son compensadas, por lo menos en parte, con el uso de la modalidad ecléctica que reconoce el carácter parcial de una teoría y permite el uso simultáneo o consecutivo de más de una teoría para resolver un problema práctico.

La modalidad ecléctica identifica, en primer lugar, la estructura central que conforma un cuerpo teórico y en ella, los elementos que la conforman. En este primer análisis ya pueden advertirse las limitaciones que la teoría ofrece para la solución del problema. Luego, en la modalidad ecléctica podrían realizarse dos tipos de acciones: un camino posible, supone analizar distintas teorías —aún excluyentes entre sí— que han desarrollado cuerpos de conocimientos similares para un mismo asunto e identificar aquellos elementos que son compartidos por más de una teoría; un segundo camino trata del análisis de cuerpos teóricos provenientes de ciencias diversas que versan sobre asuntos diferentes pero relacionados en algún sentido. Por un camino o por otro, la modalidad ecléctica intenta hacer uso de los aportes de la teoría, previa convalidación de la misma a los fines del tratamiento práctico y a los modos de acción que éstas pueden sugerir para el asunto que se está tratando. Por un camino o por otro, la modalidad ecléctica "desconfiando" del enunciado que supone que existe "una" teoría utilizable para los fines prácticos, no sólo relativiza el valor absoluto de la misma, sino que la obliga a convivir con otras, aún competidoras, a los efectos del tratamiento de asuntos prácticos.

En cualquiera de los tres modos de actuación, **la deliberación** aparece como el proceso necesario, proceso práctico, a través del cual seleccionar los principios de procedimiento que han de regular la acción educativa permitiendo la discusión razonada y la reflexión crítica e informada de todos los

participantes e implicados. En este proceso argumentativo, la libertad de participar, opinar y razonar, no exime del compromiso en la acción. *"Puede decirse en una sola palabra que el hombre prudente es, en general, el que sabe deliberar bien. Nadie delibera sobre las cosas que no pueden ser distintas de como son, ni sobre las cosas que el hombre no puede hacer"* (Aristóteles, 1993, p. 273, 1140 a-).

En la deliberación curricular se han de justificar argumentativamente, el o los fines educativos que presidan el trabajo en las escuelas, a través de la determinación del sentido y las características de los principios de procedimiento. He aquí una sustancial distinción entre una decisión práctica y una decisión técnica. Mientras que en el razonamiento técnico la búsqueda se orienta hacia los medios más efectivos que permitan lograr los fines que previamente se han determinado, en las decisiones prácticas, medios y fines están mutuamente implicados en el proceso deliberativo.

La deliberación es un proceso práctico, por el que las expectativas, las experiencias, los compromisos, el conocimiento teórico y las preferencias personales de índole político-social y ético, puedan ser públicamente expresadas, defendidas y cuestionadas. La deliberación curricular no niega la importancia del conocimiento de las ciencias sociales, pero niega su pretendida fuerza epistemológica para determinar la acción práctica. La solución a los problemas no tiene un juez epistémico sino un juez práctico ya que no hay ningún juez por fuera del problema mismo. Las disciplinas sociales, la teoría y la investigación educativa pueden estimular la imaginación de los educadores, pero no controlar su actuación práctica.

En el proceso deliberativo, el compromiso de quienes participan de la argumentación es un compromiso que obliga a todos por igual, que excluye al "experto externo" como aquel que pueda traer las soluciones a los problemas particulares y, de igual modo, excluye toda posibilidad de que algu-

no tenga un acceso privilegiado a la verdad. A diferencia de la racionalidad tecnológica en donde la acción regulada técnicamente se instituye para el éxito, en la deliberación práctica se trata fundamentalmente de buscar la comprensión de los problemas para tomar decisiones que impliquen la adopción de acciones que lejos están de considerarse las únicas posibles o las exclusivamente correctas.

Aunque en otra línea de desarrollo, a la que él mismo llama, modelo de investigación, Stenhouse (1991) afirma también la necesidad de abordar los problemas de la práctica: *"toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículum, ya se trate de la labor de un profesor individual, de una escuela, de un grupo de trabajo en un centro de profesores o de un grupo que actúa dentro de la estructura coordinadora de un proyecto nacional, estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores"* (L. Stenhouse, 1991).

Algunas consideraciones se imponen para analizar hoy los postulados de Schwab. Por lo menos dos aspectos merecen ser profundizados. A su crítica a la teoría como inoperante para solucionar los problemas de la práctica podría preguntársele si la práctica misma no podría ser constructora de teoría. *"(...) Quiero manifestar que el desarrollo de la teoría educativa constituye una empresa cooperativa centrada en el estudio de casos. La investigación del práctico adoptará la forma de investigación-acción orientada a generar y comprobar estrategias específicas de acción"* (J. Elliot, 1990). A su afán práctico para cambiar las cosas o cambiar los deseos podría preguntársele si esta implícita orientación adaptativa no exige contraponerle también un análisis crítico de la realidad social y política de la educación. *"El método de deliberación práctica lleva consigo el respeto por el* status quo. *(...) Las situaciones en las que se pide a la gente que tome decisiones morales y educativas no ofrecen un derecho igual para todos a la hora de participar (...); nuestra toma de decisiones educativas se produce en situaciones en las que el*

derecho a participar se les niega a muchos (...) La perspectiva práctica de la toma de decisiones educativa corre el riesgo de olvidar que éstas son también decisiones políticas" (S. Kemmis, 1988). He aquí una consideración que no es menor a la hora de sopesar argumentos de análisis.

Una nueva línea de desarrollo se abre a partir de estas afirmaciones, pero es necesario de ser planteado en un capítulo distinto.

¿Por qué este segundo "recorte"? Ya alertados por la cita de Kemmis, la perspectiva de Schwab puede brindar al interior de las instituciones de educación superior algunas líneas de acción para la toma de decisiones curriculares. El no tenerlas, podría obligarnos a dejar en manos de los técnicos un debate que pertenece a los docentes, que es de interés primero para los docentes y en el cual no puede estar ausente su voz. Sabemos que hay una fuerte tendencia a centralizar las decisiones curriculares en Argentina (los contenidos básicos comunes para los distintos niveles del sistema son, al respecto, una buena muestra de ello). En la educación superior podemos encontrarnos también con que alguien esté pensando que a universidades e institutos superiores se les puede imponer, desde fuera, qué enseñar. Quizás convenga hacernos el hábito de tomar en nuestras manos la deliberación curricular. Por si acaso nomás...

2.3. Acerca de por qué puede afirmarse que también hay que considerar otra "tríada": currículum, sistema escolar y práctica docente

El enfoque dado por Bernstein (1990) a las relaciones entre poder, cultura y dispositivo pedagógico enfatiza la distinción entre lo que se trasmite (cultura) y el medio mediante el cual se trasmite (código) y, permite a su vez, analizar en el campo

educativo una singularidad no limitada a una función de tipo reproductiva. Por el contrario, considerando la gramática interna que caracteriza la transmisión, se plantea el núcleo central de una de sus tesis: "*...hacer explícito el proceso mediante el cual una distribución de poder y principios de control dados, son traducidos en principios de comunicación, desigualmente distribuidos entre las clases de modo que posicionan y oponen a esos grupos en el proceso de su reproducción. El poder y el control se traducen en principios de comunicación*" (Bernstein, 1990). Así, el núcleo central de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son trasmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en el código como principio subyacente en la comunicación. ¿Sólo reproducción? Reproducción, producción y transformación de la cultura. Pero vamos por partes.

La escuela representa ser un espacio complejo y heterogéneo. Surge como un "recorte" de lo social, diferenciándose de otras instituciones por la especificidad de su función: producir, reproducir y transformar la cultura para ponerla a disposición de la ciudadanía. Esta especificidad supone un cierto mandato social que determina la piedra basal del contrato que establecen escuela y sociedad a partir del cual puede explicarse la inserción de los sujetos sociales como "actores" en un determinado proceso histórico y en una determinada institución. Así, los primeros vínculos entre la escuela y la sociedad, pueden facilitar algunos indicios que permitan significar a los "actores" de la institución-escuela y desde allí dilucidar las características históricas que a modo de representaciones configuran a la docencia en Argentina.

Intentando bucear en ese contrato, un poco de historia...

Entre 1862 y 1880, durante los gobiernos de Mitre, Sarmiento y Avellaneda, se llevan a cabo acciones de gobierno que atienden con especial énfasis los problemas educativos. La educación, nunca más claramente un instrumento de la política, configura el proyecto homogeneizador. Durante ese período no

sólo se sientan las bases del sistema educativo sino que se "abre" la oferta escolar.

En 1863 Mitre crea el Colegio Nacional. Con él se establece el núcleo inicial de la organización de la enseñanza secundaria y el lugar privilegiado en el cual se formarán las futuras clases dirigentes, la elite política que esgrimirá en sí misma el modelo de país deseable y la moral "civilizadora" esgrimida por la dirigencia política.

En el decreto de creación del Colegio Nacional pueden leerse, en parte, los mandatos sociales para los que se crea y pueden encontrarse en esa verdadera fuente, datos precisos sobre el contrato que lo une a la sociedad.

"DECRETO DE FUNDACIÓN DEL COLEGIO NACIONAL

Buenos Aires, 14 de marzo de 1863

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

Considerando:

Que uno de los deberes del gobierno nacional es fomentar la educación secundaria, dándole aplicaciones útiles y variadas, a fin de proporcionar mayores facilidades a la juventud de las provincias que se dedica a las carreras científicas y literarias;

Que es sentida por todos la falta de una casa de educación de este género en que los jóvenes que han cursado las primeras letras se preparen convenientemente para las carreras que han de seguir;

Que esta casa puede establecerse sin mayor recargo para el presupuesto sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales que existe actualmente en la Capital;

Que a la vez puede extenderse como corresponde a la creación de un verdadero Seminario Conciliar, que llene las necesidades que se tuvieren en vista al instituir dicho Colegio, sobre lo cual se dictarán oportunamente las medidas convenientes;

HA ACORDADO Y DECRETA:

Artículo 1°: Sobre la base del Colegio Seminario y de Ciencias Morales y bajo la denominación de "Colegio Nacional" se establecerá una casa de educación científica preparatoria, en que se cursarán las Letras y Humanidades, las Ciencias Morales y las Ciencias Físicas y Exactas, con arreglo al programa anexo a este decreto, y según la distribución de materias que en él se determina.

Artículo 2°: La enseñanza del Colegio durará cinco años y sus certificados de estudios serán válidos en las Universidades de la República, a fin de ingresar a estudios mayores u optar a grados universitarios.

Artículo 3°: El Colegio será inmediatamente regido por un rector, un director de estudios y cinco profesores que dictarán todas las cátedras del programa. (...)"

En el discurso que Mitre pronuncia ante el Senado el 16 de julio de 1870 expresa:

"Nuestro plan de educación pública en sus diversos grados, tan embrionario e imperfecto como es, obedece a una idea, responde a un propósito, y en la medida de nuestras fuerzas y nuestros recursos, si no llena todos sus objetos, nos habilita por lo menos para adelantar camino y para vigorizar gradualmente las fuerzas con que hemos de regenerar la sociedad.

Nuestra instrucción primaria tan atrasada como se halla según lo revela la estadística, constituye un progreso relativo en un país en que no hace mucho tiempo no hubo una sola escuela pública, un solo colegio y en que hasta las universidades fueron cerradas por orden de la autoridad que representaba la ignorancia triunfante. Hoy hemos levantado un fanal de salvación en cada centro de población, hemos llevado al maestro y al libro a las campañas y tenemos setenta y siete mil niños que se educan, cuando en algunas épocas tal vez no hubo ni siete mil. Esto puede servir para consolarnos; pero no para que malgastemos nuestros pobres recursos en limosnas que no responden a ningún

sistema, ni pueden autorizarse en presencia de necesidades más urgentes y vitales.

Lo urgente, lo vital porque tenemos que educar a los ignorantes bajo pena de la vida, es robustecer la acción que ha de obrar sobre la ignorancia que nos invade, velando de día y de noche, sin perder un momento, sin desperdiciar un solo peso del tesoro cuya gestión nos está encomendada, para aplicarla al mayor progreso y a la mayor felicidad de la sociedad, antes que la masa bruta predomine y se haga ingobernable y nos falte el aliento para dirigirla por los caminos de la salvación.

Es por eso que al lado de las escuelas primarias tenemos los colegios nacionales que dan la educación secundaria que habilitan al hombre para la vida social, desenvolviendo en más alta escala sus facultades, elevando así el nivel intelectual, de modo que el saber condensado en determinado número de individuos, obre en la masa de la ignorancia, difunda en ella una luz más viva y sostenga con armas mejor templadas las posiciones desde las cuales se gobierna a los pueblos enseñándoles a leer y escribir, moralizándolos, dignificándolos hasta igualar la condición de todos, que es nuestro objetivo y nuestro ideal.

Si dada nuestra desproporción alarmante entre el saber y la ignorancia, no echásemos anualmente a la circulación en cada provincia una cantidad de hombres completamente educados para la vida pública, el nivel intelectual descendería rápidamente y no tendríamos ciudadanos aptos para gobernar, legislar, juzgar, ni enseñar, y hasta la aspiración hacia lo mejor se perdería, porque desaparecerían de las cabezas de las columnas populares esos directores inteligentes, que con mayor caudal de luces las guían en su camino y procuran mejorar su suerte, animados por la pasión consciente del bien."

Fragmentos del discurso pronunciado en el Senado de la Nación el 16 de julio de 1870

Así, en este cuadro histórico, los docentes aparecen como uno de los más eficaces operadores políticos que lograrían hacer efectivo el nuevo país. "*Predicadores laicos de una nueva doctrina —basada en la moral racional—, quedó deposita-*

do en ellos el logro de una misión: producir el gran milagro de conversión social" (A. Alliaud, 1992).

A fines de 1869 el Congreso de la Nación sanciona una ley que autoriza al *"Poder Ejecutivo a verificar los gastos que demande la plantación de dos escuelas normales para formar preceptores de instrucción primaria."* Así, basándose en esa autorización, Sarmiento crea, por decreto del 13 de junio de 1870, la Escuela Normal de Paraná, con la finalidad de *"formar maestras competentes para las escuelas comunes"*, (nótese el uso del femenino) tal como lo expresa el Decreto de creación en su artículo 1. En el artículo 2 se especifica que esa escuela formadora de docentes será instalada *"en el edificio que fue casa del gobierno de la Confederación"* y se compondría de:

> "a) un curso normal para que las aspirantes del profesorado adquieran no solamente un sistema de conocimientos apropiados a las necesidades de la educación común en la república, sino también el arte de enseñar y las aptitudes necesarias para ejercerlo.
>
> b) una escuela modelo de aplicación que servirá para dar la instrucción primaria graduada a niños de ambos sexos, y para amaestrar a los alumnos del curso normal en la práctica de los buenos métodos de enseñanza y en el manejo de las escuelas."

En la formación de los maestros cobra una significativa importancia la modelación del carácter: estricta moral para ser ejemplo a imitar, abnegada sumisión para aceptar y resistir las condiciones de trabajo que se le impondrán, una cuota de autoridad para hacer efectiva la instrucción y desinteresada vocación para convertir el trabajo en un apostolado. El maestro debía encarnar en sí mismo todos estos atributos y evidenciarlo en su comportamiento en la escuela: buenos modales, buenas costumbres, asistencia perfecta y puntualidad.

Obsérvese la cita extraída de un viejo texto de pedagogía que parece confirmar estas hipótesis:

> Cualidades del educador:
>
> 1. Rica personalidad, culta y hábil. Con poder de transmitir esos valores a los educandos y de guiarlos para que tomen posesión de ellos.
> 2. Dotes para saber usar los medios aptos para la comunicación.
> 3. Investido de autoridad educativa".
>
> **Norberto Miozzo**
> *Curso de Pedagogía General*
> 1967. Buenos Aires, Edic. Don Bosco

No resulta casual que cualquier viejo texto de pedagogía que se tome, de aquellos que solían usarse en las escuelas normales, desarrolle en los primeros capítulos las cualidades del maestro. Y poseer estas cualidades resultaba algo más importante que dominar las ciencias.

La nueva escuela normal guardaría para sí las características esenciales que definirán por años a la docencia argentina primaria. Y desde entonces ese pasado aún moldea este presente. Las prácticas docentes de nuestros días no pueden analizarse sin hacer intervenir la interiorización colectiva de lo que representa ser maestro a la luz de la conformación histórica de la profesión, ¿profesión? Podría pensarse que en la práctica docente hay, entre otros, dos grandes determinantes. Por un lado, el carácter anticipador de dicha práctica configurado en el proceso formativo y, por otro, el carácter configurador de la práctica misma en relación a las condiciones de trabajo. Ambos caracteres se encuentran cruzados por la historicidad que a modo de representación transversaliza ambas instancias.

Estas características propias de la escuela normal, parecen reflejar el imaginario social respecto a la profesión docente, imaginario que se entrelaza con la elección personal y que constituye un verdadero constructo que caracteriza a las prácticas de los docentes. Hay en ello un aspecto central configurador de di-

cho constructo: el trabajo docente como condición de lo femenino que no puede obviarse. *"Entre las representaciones femeninas de la docencia que tuvieron un fuerte peso en la opción por esta actividad se encuentra la de ser un trabajo que se realiza con niños, lo que representa una extensión del papel de madre asignado naturalmente a la mujer. También presentó particular importancia los pocos años de estudio que requería la normal, condición vinculada a la idea de ser una carrera ideal para la mujer destinada a corto plazo al matrimonio.(...) A los escasos recursos económicos para sostener una carrera larga, se agrega la idea de que la de maestra es una carrera propia para mujeres"* (Sandoval Flores, 1992).

Así, dentro del proyecto "civilizador", se canaliza a través de un Estado educador y bajo la tutela de las elites agraria y urbana, un país que, integrándose a la economía capitalista, buscaba desde el modelo agroexportador y a través de la homogeneización cultural constituirse en Nación. La escuela normal asumiría para sí la tarea de formar al docente encargado de garantizar, desde la escuela, que dicho proyecto se hiciera "carne" en la población "bárbara" e inmigrante a fin de formar al "ciudadano". *"La empresa educativa se orientó, desde entonces, mucho más hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de grandes masas poblacionales que a la formación de habilidades o al desarrollo del pensamiento o del conocimiento"* (Davini, 1995).

En 1890 se crea la Escuela Nacional de Comercio Carlos Pellegrini en la Capital Federal, aunque desde 1865 funcionaba esta modalidad en una sección anexa al Colegio de Concepción del Uruguay (Entre Ríos). El modelo económico de país, exportador de materias primas e importador de productos manufacturados, sólo exigía formar intermediarios o burócratas. ¿Por qué? Sencillamente porque la estructura educacional también respondió a un país que se estructuraba en torno al centralismo de Buenos Aires, concebido como Buenos Aires-puerto. Este puerto capitalino, para toda la maniobra de importación, depósito, control y exportación, necesitaba una hilera de burócratas: des-

de los más altos abogados presidenciables hasta el más modesto escribiente. Las nuevas modalidades de enseñanza del nivel medio debían cubrir estas necesidades y bien claro parece su cuadro descriptivo: maestros y bachilleres cubren los empleos públicos y los que egresan de escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario. Los primeros años de desarrollo de esta modalidad no fueron fáciles: el valor social de la misma era bajo ya que se consideraba "carrera para trabajar", mientras que los colegios nacionales permitían los cursos posteriores de universidades. Por otro lado, vaya paradoja, las autoridades no reconocían los certificados que acreditaban estos estudios. Asimilando el modelo universitario, la situación cambia cuando a partir de 1905, se reorganiza su plan de estudios conformando tres niveles: escuelas elementales, de tres años, que otorgaban el título de dependiente idóneo de comercio; escuelas medias, con el diploma de perito mercantil y escuelas superiores con el diploma de contador público y tenedor de libros. Posteriormente la Escuela Superior de Comercio fue convertida en Facultad e incorporada a la Universidad de Buenos Aires.

En este esquema parece lógico que tuviese poca cabida la enseñanza técnica, la última en aparecer. La Escuela Industrial de la Nación Otto Krause se creó en 1898, pero el desarrollo de esta modalidad se dio por etapas, y sólo consiguió una estructuración orgánica a nivel nacional de sus planes de estudio en 1959, cuando se instala el Consejo Nacional de Educación Técnica (CONET) que compatibiliza los planes con los de la escuela media. Sus primeros pasos estuvieron determinados por la concepción de "carrera relativamente corta" que fue pensada para descongestionar las profesiones universitarias, acaso con una tendencia "peligrosa" a masificarse. La escuela industrial resultó así, una alternativa para los jóvenes de escasos recursos. Con indudable atraso tecnológico en su material fue poco relevante hasta que a partir de 1946 se reestructura. Por ese entonces:

- Se unifican las escuelas de artes y oficios industriales en un solo tipo: las escuelas industriales.
- Se crean las misiones monotécnicas y de extensión cultural, como centros transitorios de educación para varones, establecidos en zonas de bajos recursos, con estudios de 2 años que otorgaban un certificado de capacitación elemental en mecánica de automotores, carpintería, electrónica, mecánica rural, construcciones y agropecuaria.
- Para las mujeres, se crean las misiones de cultura rural y doméstica con características similares en cuanto a la certificación.
- Se crea la Comisión Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional integrada por representantes de los Ministerios de Educación, Trabajo, Industria y Comercio y de las Asociaciones Profesionales de Trabajadores y Patronales cuyos servicios tenían por función la formación y el perfeccionamiento de los obreros. Las escuelas que dependían de esta Comisión tenían un plan de estudios de tres ciclos: el básico (3 años) con títulos de "expertos"; el técnico (4 años) con títulos de "técnicos" y el universitario que se cursaba en la Universidad Obrera Nacional.

Como se dijo antes, la creación en 1959 del Consejo Nacional de Educación Técnica, significó la estructuración definitiva de la modalidad. El ente, colegiado y autárquico, representó un nuevo criterio para definir la enseñanza técnica: el intento de insertarla en el plan nacional de desarrollo que fuera el proyecto político del gobierno de entonces.

Y he aquí a los docentes, configurados colectivamente por los propósitos sociales de las instituciones escolares y aquellos específicos de cada modalidad, por las características distintivas de los currículos en cada una de ellas y por las condiciones materiales que determinan un tipo especial de trabajo. Y aquí nosotros, tratando de batallar con las otras funciones que la escuela asume hoy para sí: enseñar y asistir. Esta realidad ha fortificado aún más el perfil laboral de los docentes como trabajadores sociales o asistenciales, anclándose en un perfil muy fuertemente definido por lo vocacional, la entrega y el sacrificio.

¿Por qué este "recorte"? Indagar en nuestras prácticas para reconstruir la historia parece ser, hoy por hoy, el desafío del sector. Asumir la posibilidad de constituir la propia identidad como trabajadores profesionales e indagar desde la historicidad los condicionantes que pueden entorpecerla, el compromiso. Luchar para ganar más justas y dignas condiciones de trabajo, la esperanza. Construir la educación que queremos, ¿la utopía?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alliaud, Andrea (1992). "Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión", en *Revista Argentina de Educación*, año 10, nº 18. Buenos Aires.
Aristóteles (1993). *Moral a Nicómaco*. Madrid, Editorial Gredos.
Bernstein, Basil (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, El Roure.
Davini, María Cristina (1995). *La formación docente en cuestión: Política y Pedagogía*. Buenos Aires, Paidós.
Elliot, John (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
Forquin, Jean C. (1987). "La sociología del currículo en Gran Bretaña: un nuevo enfoque de los retos sociales de la escolarización", en *Revista de la Educación*, nº 282. Madrid, MEC.
Furlán, Alfredo (1989). "Currículum e investigación", en **Furlán Alfredo y Pasillas, Miguel A.** (comp.) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México, UNAM - Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacalaca.
Goodson, Ivor (1995). *Historia del currículum*. Barcelona, Pomares-Corredor, capítulo 3.

Hamilton, David (1999). "Adam Smith y la economía moral del sistema de aula", en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, nº 1.
Kemmis, Stephen (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
Lundgren, Ulf (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata.
Sandoval Flores, Etelvina (1992). "Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente", en *Revista Nueva Antropología*, vol. 12, nº 12. México.
Miozzo, Norberto (1967). *Curso de Pedagogía General*. Buenos Aires, Edic. Don Bosco.
Schwab, Joseph (1974). *Un lenguaje práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires, El Ateneo.
Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.

CAPÍTULO 3

SUJETOS, SITUACIONES Y ESCENARIOS DE APRENDIZAJE

La actividad de aprender en la educación superior

Aun considerando que la enseñanza tiene que ver básicamente con el trabajo que los docentes llevamos a cabo en el aula, tomar a ésta como un ámbito de reflexión-acción no siempre resulta sencillo. Es que, como tal, resulta ser un espacio "sobre" el que se toman decisiones y "en" el que se decide y ello implica, si no se quiere caer en facilismos, trabajar sobre un análisis permanente de nuestro trabajo, del trabajo de los alumnos/as y de las condiciones en que nuestro trabajo se desarrolla, a fin de poder analizar la producción global que nos incluye.

El aula, así, como todo ambiente humano, resulta ser un espacio difícil de ponderar. Esta caracterización no supone la defensa de ningún extremo para pensar el trabajo docente: ni el puro intuicionismo (en razón de ser muy difícil de prever lo que va a pasar) ni la manía planificadora al extremo (para evitar las "sorpresas") sino simplemente, el enunciado de que en el trabajo áulico puede conjugarse una síntesis entre algún diseño de acción previo y cierta plasticidad para resolver cuestiones que se presentan. Porque el aula es un lugar de rutinas necesarias pero también es un espacio de creación necesario.

Pensar el aula es pensar en nosotros y nuestra práctica, pero por sobre todo, es pensar "con" los otros en términos de enseñanza y aprendizaje.

Pensar el aula es pensar que el contenido que circula en ella tiene sentido en un marco social, en un momento o proceso histórico y que, por ello, genera vivencias particulares.

Pensar el aula es interpretar que docentes y alumnos/as somos parte de una historia colectiva, social donde cada uno es una individualidad pero, también, una "construcción social" (de lo que significa ser docente y ser alumno/a en esta sociedad).

Pensar el aula es pensar que la cultura y los instrumentos culturales median en la relación docente-alumno/a y es ésta la razón más importante por la que ambos comparten ese escenario social.

Pensar el aula es poder descubrir las trabas que obstaculizan el aprendizaje y potenciar los factores que lo facilitan; es pensar que el aprendizaje no se realiza "naturalmente" por el solo hecho de "escuchar" una clase; es pensar en nuestra intervención para plantear un "escenario didáctico", una genuina "situación de aprendizaje".

Pensar el aula es pensar en la intervención didáctica que resulta más adecuada al contenido que se está tratando; es pensar, desde esta variable, si no es posible "romper" con la rutina del contenido circulando a través de nuestra voz (tradicionalmente llamamos a esto exposición); es dudar acerca de si el único camino de abordaje del conocimiento supone siempre una primera presentación teórica para recién después hacer una aplicación práctica (habitualmente llamamos a esto secuencia "teoría-práctica"); es preguntarse si cuando hay práctica, en ocasiones, no estamos haciendo sólo una aplicación de tal grado de abstracción que finalmente seguimos en el camino de sólo "teorizar" de otro modo.

Pensar el aula es algo más que reconocer ciertas características de los alumnos/as o precisar los contenidos a desarrollar y algunas formas de intervención didáctica. Tiene que ver con pensar y repensar un "qué pasa acá" tratando de en-

tender por qué las cosas se dan como se dan y percibir qué de especifico tiene ese "lugar" para que ocurran "cosas", como por ejemplo, el aprendizaje.

El presente capítulo intenta aportar algunas reflexiones para pensar el aula en la educación superior, en particular, con relación a la especial actividad del aprender.

Lejos de querer dar alguna respuesta al "cómo" se aprende, he optado por un desarrollo que, en el marco de la teoría sociohistórica de Vigotsky y sus derivaciones y en el particular contexto de la educación superior, permita pensar el aula desde los sujetos que aprenden, desde las situaciones en las que se aprende y finalmente, desde algunos escenarios en los que se aprende.

3.1. El "sujeto de aprendizaje" en la educación superior

¿Qué ha pasado con el conocimiento psicológico en el campo de las prácticas pedagógicas?

Si se han de tomar en cuenta las desviaciones en el uso de dicho conocimiento, a grandes rasgos, dos consideraciones pueden hacerse al respecto. Por un lado con un claro sesgo "reduccionista", en ocasiones (y sobre todo a partir de ciertas deformaciones posteriores a la irrupción de la escuela nueva a principios de siglo), se ha concebido a la variable psicológica como la única interviniente en las situaciones colectivas del aula o la única variable causal para la explicación de situaciones individuales de aprendizaje. El sentido de la intervención docente explicado desde la atención a las necesidades e intereses de los alumnos/as y las explicaciones de ciertos problemas de aprendizaje escolar atribuidos unilateralmente al sujeto descontextualizándolo de la situación de aula/escuela/escolarización/sociedad, serían ejemplos paradigmáticos de ambos discursos.

Por otra parte, con un sesgo "aplicacionista", el uso de la investigación psicológica sólo considerada como una manera eficaz de resolver los problemas prácticos de las aulas, no sólo evidencia un desconocimiento de la especificidad del conocimiento de la psicología educacional sino, junto a ello, pone en evidencia otro tipo de reduccionismo en el que se establece una relación lineal entre la investigación psicológica como fuente configuradora de las prácticas pedagógicas desconociendo las mutuas implicancias de las mismas. La idea de una "niñez" que evoluciona según categorías biológicas y psíquicas, pero aculturizada y ahistorizada sería otro ejemplo paradigmático de este otro tipo de deformación en el uso del conocimiento psicológico. Concebir al "niño natural" como sujeto de aprendizaje no es lo mismo que concebir al "niño histórico". En el eje desde el cual se pretende desarrollar el presente trabajo esta advertencia merece un instante de detenimiento.

Posiciones encontradas parecen poder explicar la idea de niñez. Por un lado, la concepción de infancia como modelo universalista, es decir aquella que considera que más allá de diferencias sociales hay "una" infancia como categoría social, explicada a partir de las posturas del funcionalismo para las cuales todo niño en tanto tal, transita un tiempo común y lineal sin determinantes sociales. Una idea de infancia como algo natural y filogenéticamente dado, con características de inmutabilidad, como los sujetos-actores de un orden futuro deseable.

Por otro lado, una visión diferente aparece en posiciones situacionalistas o contextualistas. *"El giro contextualista, lo que pondrá bajo cuestión, es la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante fuertemente centrado en el individuo como unidad de análisis de la explicación psicológica (...) En verdad, la educabilidad, a partir del giro propuesto, como se verá, puede ser entendida como una propiedad más de las situaciones que de los sujetos a título sólo individual. (...) Si el paradigma clásico solía relatar al desarrollo como una suerte de relación organismo-entorno en dirección a una adaptación progresiva del primero al segundo, el paradig-*

ma contextualista, en sintonía con la discusión epistemológica crítica al paradigma moderno, sospecha de la nitidez que pueda operarse en el recorte del individuo en relación a la situación. La situación no opera como un contexto externo que decora, condiciona, acelera o enlentece un proceso de desarrollo que es atributo del individuo sino que el desarrollo, como el aprendizaje, es algo que se produce en situación y es la situación la que lo explica, aunque sus efectos, por supuesto, puedan constatarse localmente también en los sujetos" (R. Baquero, 2002). Para el caso propuesto, entonces, así como no hay "una" familia en general, tampoco hay "una" niñez. Sólo algunas hipótesis para fundamentar lo antedicho:

- Antes de nacer el niño es un sujeto, destinado a serlo en y por la configuración ideológico-familiar específica en la cual es esperado después de haber sido concebido (L. Althusser, 1984).
- La construcción de la infancia puede analizarse desde una perspectiva psicogenética de las relaciones entre padres e hijos, siendo la historia de la infancia una historia de aproximaciones entre adultos y niños entre las que se dan configuraciones de índole afectiva (de base fundamentalmente psicoanalítica) en las que pueden identificarse proyecciones y ansiedades y desde la cual, el cambio histórico de las generaciones más que resultar una variable dependiente de lo social y lo tecnológico, resulta ser el producto de la evolución de dichas relaciones y de los cambios psicogenéticos de la personalidad (Ll. De Mausse, 1980).
- La idea de niñez debe ser analizada desde la noción de matriz, que da cuenta de la historicidad de las generaciones atravesadas por el momento histórico que éstas transitan en relación a los cambios socio-políticos de una nación: de esta forma, podrían identificarse diversas matrices de infancia según el período en cuestión, cuyo eje puede ser explicado a través del concepto gramsciano de hegemonía desde el cual la niñez y

la infancia son objetos construidos política, cultural, educativa y socialmente (S. Carli, 1994).

- El sistema escolar es en sí mismo un dispositivo que ha sido pensado —y de hecho en función de dicho objetivo así funciona— como productor de formas particulares de desarrollo infantil, y por lo tanto, el proyecto escolar es en sí, un proyecto social, un proyecto político sobre la infancia (R. Baquero y F. Terigi, 1996).

¿Por qué esta "parada" en este desarrollo? Porque a los numerosos estudios que se están gestando sobre la niñez y en particular las derivaciones que de ello se aparejan para la concepción de la enseñanza como intervención, parece estar faltando mayor desarrollo sobre la concepción de adultez. Y he aquí la primera pregunta interesante para pensar: **¿qué entendemos por alumno-adulto?**

La pregunta puede complejizarse un poco más aún. ¿Cómo se da la inscripción social del género? Mucho tiene que ver la escolarización. En realidad, al respecto, el origen del "sentimiento" de lo que significa socialmente ser varón o mujer, no puede analizarse al margen de las prácticas familiares y educativas sin descuidar que, finalmente, éstas son una de las tantas prácticas sociales de la cuales se participa. Si la niñez cobra un sentido en función de la significación social que se le atribuye, la inscripción de clase, de edad y de género con respecto a su educación, su sexualidad, las expectativas laborales que se atribuyen serán una configuración entramada de todas esas significaciones y el marco tanto de sus posibilidades como de sus limitaciones para su inscripción colectiva y singular (A. Fernández, 1994). Ahora la pregunta puede completarse: **¿qué entendemos por alumno-adulto?, ¿qué entendemos por alumna-adulta?**

La concepción de una niñez histórica permite correr el eje de análisis hacia la constitución del infante moderno en la cual la escolarización masiva no es un hecho de relevancia

menor. Ahora, el conocimiento socio-psicológico-educativo nos permite ubicarnos en el contexto del "niño/a-alumno/a" y pensar el problema de la educabilidad bajo las respuestas dadas hasta el momento (Trilla, 1985, citado por R. Baquero y F. Terigi, 1996):

- Se lo educa en un lugar delimitado, en un determinado espacio.
- Se lo educa en un tiempo determinado, con límites específicos.
- Se lo educa conjuntamente con otros, en una situación de aprendizaje colectivo.
- Se lo educa seleccionando y dosificando el conocimiento con el que se lo contacta.
- Se lo educa en una situación tutelada por un adulto que delimita roles para cada una de las partes.
- Se lo educa enfatizando la apropiación de un aparato o los dispositivos del aparato —el escolar— que resulta de extrema artificialidad para con el conocimiento científico y aún, el cotidiano.

Y entonces, ¿se lo educa para gobernar su desarrollo o para promover cierto desarrollo?, ¿se lo educa desde la lógica de un curso "normal y único" de desarrollo?, ¿se lo educa desde la aceptación de la diversidad o lo diverso es visto como una desviación? Y desde aquí, inevitablemente nos preguntamos: ¿qué sentido le atribuimos a la educabilidad de un alumno/a-adulto/a?

La pregunta sobre el "sentido de la educabilidad" puede abrir un sinnúmero de variantes de análisis. Dentro del marco de análisis que estoy desarrollando, y sin desconocer la dimensión sociohistórica y fundamentalmente política de la pregunta, se puede coincidir en que si se consideran las "funciones internas" de la educación (a diferencia de las "funcio-

nes externas" de carácter colectivo y social) la pregunta podría traducirse en términos de qué tipo de objetivos ligados al desarrollo de los sujetos y su construcción como sujetos sociales persigue la educación. Mucho más complejo aún pensarlo en el ámbito de la educación superior. Sin duda, las primeras etapas de la escolarización están signadas fundamentalmente, ya sea en forma explícita o implícita, por objetivos cognitivos, objetivos axiológicos, objetivos emocionales y objetivos afectivos. No se malinterprete, que no se trata aquí de proponer ningún tipo de taxonomía. Sencillamente, lo que se expresa es que tanto desde el currículum prescripto como desde el oculto, hay un carácter multifacético de la propuesta escolar en la que conjugan aspectos ligados a lo cognitivo, lo axiológico, lo afectivo y, aunque en menor medida y para algunos casi en la dimensión del currículum nulo (Flinders, 1986), lo emocional y lo sensible. ¿Pero qué pasa con el alumno/a adulto/a? Nadie discutiría la validez de objetivos cognitivos, pero se abre un debate interesante a la hora de hacer pesar (más aún en la dimensión de la evaluativo) los otros objetivos. Para presentarlo crudamente: por ejemplo, ¿puede ser promovido un estudiante de cualquier carrera docente que se ha apropiado de la totalidad de las categorías conceptuales de una disciplina y ha construido a partir de ellas ciertos núcleos duros integrados pero que en su práctica relacional en el aula evidencia violencia verbal en sus intervenciones? La respuesta exige, evidentemente, un análisis ético que no nos vendría nada mal instalar como dimensión presente (realmente presente, sin divagar en la ambigüedad de la relación entre la educación y los valores que nunca se nominan con nombre y apellido, ni se significan con contenidos concretos) en nuestros debates cotidianos.

¿Y qué se propone la educación con los objetivos cognitivos? Rivière contesta: *"Pues yo diría que se propone dos cosas y que no deberíamos olvidarnos de ninguna de las dos, aunque quizás esta distinción sería discutible. Se propone, por una parte, desarrollar al sujeto y se propone, por otra, desarrollar los conocimientos del sujeto y esas son cosas relativamente distintas. Para un profesor, para un educador, evidentemente la idea más querida es que no sólo está proporcionando al sujeto instrumentos para comprender la realidad, conocimientos específicos acerca del mundo, representaciones diferentes sino que, de alguna manera, está contribuyendo decisivamente a la construcción del propio sujeto, no sólo al desarrollo de los conocimientos del sujeto"* (A. Rivière, 2000). Una vez más, desde la particularidad de la educación superior esta afirmación necesita ser pensada e interrogada con detenimiento ya que en ella se construye el sujeto profesional con una mirada particular que signará buena parte (¿toda?) de su existencia. ¿Quién podría poner en duda que cada profesional analiza de algún modo la realidad desde la lógica propia del conocimiento basal de su profesión? Y entonces, ¿cómo no preguntarnos qué sujetos estamos formando? En el mismo sentido valdría preguntarse, ¿qué economistas, qué médicos, qué investigadores, qué docentes, qué cientistas, etc. estamos formando con la epistemé científica particular para cada caso?

Un último interrogante respecto a los "sujetos de aprendizaje". Aun aceptando que según el paradigma interpretativo, las explicaciones que puedan dar cuenta del aprender variarán, ¿qué estamos significando cuando hablamos de "sujetos epistémicos", "sujetos cognitivos", "sujetos de deseo", "sujetos conductuales"? ¿No estaremos alimentando también desde aquí, cierta tendencia a la fragmentación y algún tipo de disociación entre el desarrollo de los sujetos y el mundo social?

3.2. La "situación de aprendizaje" en la educación superior

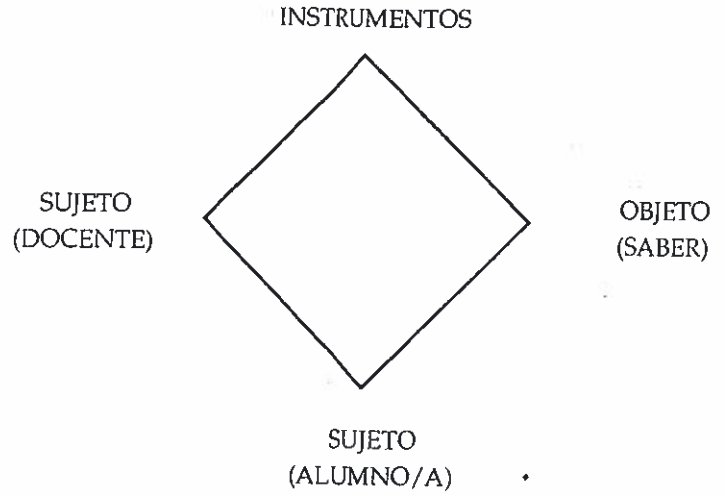
Uno de los problemas centrales al que se enfrenta la investigación psicológica en el terreno del aprendizaje escolar es el de delimitar su unidad de análisis. Los enfoques clásicos son enfoques diádicos:

Los enfoques en los que la unidad de análisis es la relación sujeto (alumno/a) - sujeto (docente):

Los enfoques en los que la unidad de análisis es la relación sujeto (alumno/a) - objeto (conocimiento):

La investigación didáctica de las últimas décadas, sobre todos los trabajos realizados por el grupo IREM en Francia, acuña una nueva unidad de análisis bajo un enfoque triádico en el que cobra particular importancia el sistema dentro del cual la tríada establece una particular red de relaciones contextualizadas y a partir del cual buena parte de los presupuestos psicológicos basales de ciertos modelos didácticos debieron reformularse. Sólo como ejemplo puede enunciarse el modelo psicogénetico (enfoque diádico: sujeto-objeto) que, aún determinando cierta especificidad al conocimiento, enfatizó la apropiación de cierto tipo de herramientas específicas (la operación como acción interiorizada, por ejemplo) como condiciones indispensables por encima de la especificidad del conocimiento a apropiar (R. Baquero y F. Terigi, 1996).

Otro tipo de dispositivos de análisis es construido en los enfoques situacionalistas, de clara herencia vigotskiana, en los que a la tríada se le agrega como elemento la actividad instrumental, es decir, las categorías de pensamiento o las "herramientas culturales" para pensar y la actividad de la interacción social.



El ejemplo citado por Wertsch, da buena cuenta de la necesidad de incluir los instrumentos, como instrumentos culturales, en el análisis. Aún resultando un poco extensa la cita, vale la pena:

"Consideremos el siguiente problema de multiplicación:

343
x 822

Si se le pide al lector que solucione este problema, probablemente llegue a la respuesta (...). Si se le pregunta cómo llegó a esta solu-

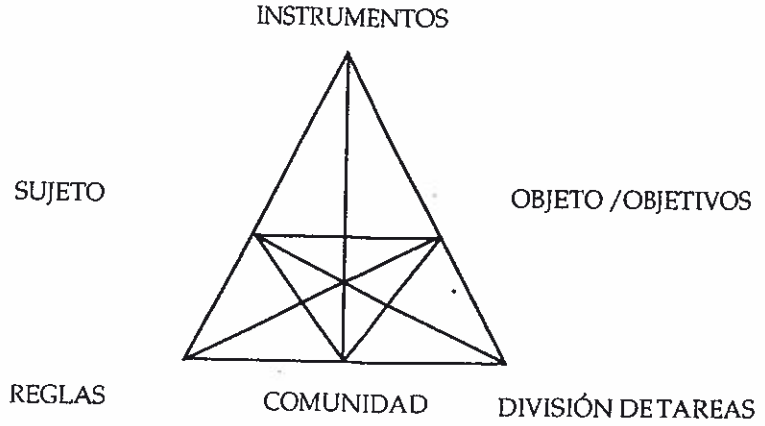
ción podría responder: me limité a multiplicar 343 por 822 y podría incluso mostrar sus cálculos, que se verían más o menos así:

$$\begin{array}{r} 343 \\ \times\ 822 \\ \hline 686 \\ 686 \\ 2744 \\ \hline 281.946 \end{array}$$

Desde la perspectiva de la acción mediada, la pregunta en este caso es: ¿fue realmente el lector quién resolvió el problema? (...) Consideremos qué haríamos si se nos pidiera que (...) hiciera la multiplicación de 343 por 822 sin utilizar el formato gráfico vertical antes empleado. El primer tema que plantean estas preguntas es, entonces, si realmente es el agente sólo quien resuelve el problema. Si es así, ¿por qué nos cuesta tanto resolver el mismo problema cuando se nos pide que lo hagamos con otra disposición gráfica? La respuesta a tal pregunta radica claramente en el hecho de que hay un modo de mediación específico involucrado, un modo de mediación que tiene ciertos recursos que nos permiten resolver el problema. Sin los recursos proporcionados por esta herramienta cultural sería muy difícil resolver problemas. (...) Esto me lleva a sugerir que, a la pregunta de quién resolvió el problema, la respuesta más adecuada sería, por ejemplo: yo y la herramienta cultural que utilicé" (J. Wertsch, 1999).

Rogoff, en la línea del enfoque sociocultural, propone la actividad o el acontecimiento como unidad de análisis considerando en ella las implicancias que se derivan de las interacciones entre el individuo, los otros miembros del grupo y de los materiales y las tradiciones históricas y sus transformaciones materiales. El uso de la actividad como unidad de análisis *"permite reformular la relación entre el individuo y el entorno social y cultural, una relación en la que cada uno está implicado en la definición del otro. Ninguno de ellos existe separadamente"* (B. Rogoff, 1997).

Engëstrom (1987), citado por Baquero (2002), señala que los componentes que intervienen en una actividad, cualquiera fuera ésta —de modo que también resulta aplicable a la actividad escolar—, son:



El esquema de Engëstrom puede servirnos para analizar ciertas particularidades del aprendizaje de los adultos en los contextos institucionales de la educación superior, previo a lo cual conviene realizar algunas aclaraciones.

La primera observación radica en la "movilidad" del esquema, en el que, según sea el "objeto" el resto de los componentes adquiere una significación diferente. La segunda observación radica en advertir que *"cuando en este marco se habla de sujeto o de instrumento, etc. se alude a que sujeto, instrumento, etc. se constituyen como tales en virtud de la actividad que los contiene y define"* (R. Baquero y F. Terigi, 1996).

Dentro de este esquema la "actividad" debe ser comprendida como una actividad global regulada por motivos culturales en la cual puede identificarse la "acción" como el objetivo básico de la misma que se apoya en una serie de "operaciones" de carácter práctico-instrumental. Dentro del tipo de prácticas sociales que llamamos educación formal, la actividad puede ser considerada como la escolarización y un tipo de acción como el aprendizaje.

Y bien, traspolemos el esquema de análisis a la "acción" de aprender en la educación superior para desde allí plantear algunos nuevos interrogantes.

El sentido común nos diría que, siendo el alumno/a de la educación superior un adulto, posee la estructura cognitiva acorde para la apropiación de cualquier tipo de saberes y que por su edad evolutiva la matriz del aprender ya estaría conformada. En algún sentido parecido desde algunos modelos evolutivos lo considerarían como sujeto universal, abstracto (en el sentido de que todo sujeto de dicha franja etaria se comportaría más o menos igual independientemente de la situación espacio-temporal y socio-histórica) y con desarrollo completo (en el sentido de que no se evidenciarían cambios importantes en su desarrollo).

Los enfoques situacionalistas, por el contrario, consideran al sujeto no sólo por sus componentes de desarrollo sino, fundamentalmente, por la actividad en la que se constituye como tal. Desde esta lógica, el sujeto adulto sigue siendo un sujeto escolar y no pierde por ello su condición de alumno/a con todo lo que ello significa.

Es alumno/a adulto/a y su actividad dentro de una institución educativa está regida por el tipo de lógica inherente al tipo de actividad que en ella se lleva a cabo. Y en este sentido, ser alumno/a es una categoría extendible a todo sujeto que cumple dicho rol, en cualquier momento de la vida, pero que adquiere una contextualización particular para cada situación histórica y para cada situación institucional a partir de la cual se define —aunque sólo en una mínima parte— lo que ser alumno/a significa. Se es alumno/a dentro de un cierto contrato. *"Es un cierto tipo de interacción social —con sus ritos y todo lo que está en juego en ello— lo que determina en última instancia la forma de sus propósitos y la organización de sus contenidos. Un tipo determinado de interacción social está regido por un contrato de cierta especie. El contrato regula los intercambios entre las partes que reúne, delimitando en primer lugar el campo, es decir, la materia y los riesgos reales cuyo régimen define. Asigna a las diferentes partes derechos y deberes en un marco de referencia compartido que sostiene el pacto social (como diría Rousseau) al cual el contrato otorga su contenido. En otro lenguaje se diría que el contrato define las reglas de juego; el juego al que se juega, al que es sensato jugar cuando se entra en el tipo de interacción que el contrato rige. La investigación de todo contrato puede, de hecho partir de esta simple cuestión: ¿A qué juego están jugando?, o con otra clase de implicación: ¿A qué es sensato jugar acá?"* (Y. Chevallard, s/f).

Y aún más. Es adulto y como tal, está precedido por la historia personal de cada sujeto y en especial por su extracción social y el "lugar" desde el que participa en las prácticas sociales. Es alumno/a y como tal, no parte de punto cero en su inserción institucional ya que ha pasado por otras instituciones escolares previamente.

Desde aquí puede afirmarse que el alumno/a adulto/a también tiene en sí, las categorías de actividad que el proceso de escolarización le ha ido acuñando. Cientos de preguntas se desprenderían de una afirmación como ésta, pero vayan aunque sea unas pocas para ejemplificar lo antedicho:

- ¿Por qué si el alumno/a niño y un alumno/a adolescente "espera" que su docente le indique qué y cómo un objeto-saber puede ser apropiado, esta espera, (¿pasiva?) desaparecería mágicamente cuando se es alumno/a de una institución de educación superior?
- ¿Por qué podría esperarse que la relación de asimetría sujeto (alumno/a)-sujeto (docente) adquiera en las aulas de las instituciones de educación superior una lógica diferente en la "división de tareas"? ¿Puede romperse en el mundo de los alumno/as y docentes adultos la estereotipia encapsuladora de atribuir unilateralmente a los unos la acción del aprender y a los otros la acción del enseñar sin intercambios esencia-

les en esta división del trabajo? (sin aludir al sentido común que indica que en toda interacción social cualquiera de las partes "algo" enseña y "algo" aprende).

• ¿Por qué las reglas que rigen la situación áulica podrían variar? ¿Quién verdaderamente permite que varíen? (y una vez más, sin aludir al sentido común que evidenciaría que "ciertas" reglas —aquellas que definen "formalidades"— son diferentes en la educación superior).

He aquí una nueva vuelta sobre la pregunta inicial: **¿qué entendemos por alumno/a-adulto/a?** Tal vez haya que empezar ahora a preguntarse **¿qué entendemos por situación de aprendizaje de un alumno/a-adulto/a?**

Acaso detenerse especialmente sobre los instrumentos sea también necesario. Los instrumentos semióticos no son en la educación superior objeto de apropiación en sí, sino instrumentos de apropiación de los saberes específicos. Pero, ¿no debe aprenderse la actividad de la lectura en la educación superior? Es indudable que la lectura es la fuente primaria a partir de la cual en la educación superior se contacta a los alumnos/as con las producciones académicas. El texto es insustituible y no se puede aprender prescindiendo del texto. Y he aquí una compleja trama de cuestiones que se presenta como desafío. En general, el novato lector-alumno/a de la educación superior se enfrenta a textos que, en la mayoría de las ocasiones, no han sido escritos para ese "público". Se trata de textos, artículos de revistas científicas, presentaciones de investigaciones que son producto de la discusión que se está manteniendo en ciertos círculos, que en ocasiones responden a los debates internos de la "comunidad científica", que parten de supuestos teóricos que no se explicitan, etc., en los que el lector-alumno/a fácilmente sucumbe porque lo que para él es un estreno, resulta ser una obra que lleva décadas en cartel. Este tipo de lecturas, ¿es igual a cualquier lectura, responde a la misma lógica?

Detenernos a pensar en los instrumentos y seleccionar como ejemplo el caso de la lectura de textos sólo intenta ser eso, una muestra que pueda disparar interrogantes. A esta altura del desarrollo podemos empezar a "desnaturalizar" aquello que generalmente se concibe como natural. Por ello, no parece ser un buen supuesto de partida el considerar que los alumnos/as de la educación superior por el solo hecho de ser tales, pueden tener un tal grado de autonomía en sus procesos de aprendizaje que no sea necesario algún tipo de intervención de enseñanza específica más allá de la presentación oral de la clase. ¿Enseñarles a leer? Si leer no es descifrar... entonces... sin duda, el concepto de andamiaje resulta, para este caso, más que pertinente: *"Se entiende, usualmente por andamiaje a una situación de interacción entre un sujeto experto, o más experimentado en un dominio, y otro novato, o menos experimentado, en el que el formato de la interacción tiene por objetivo que el sujeto menos experto se apropie gradualmente del saber experto; el formato debería contemplar que el novato participe desde el comienzo en una tarea reconocidamente compleja, aunque su participación inicial sea sobre aspectos parciales o locales de la actividad global y aun cuando se requiera del 'andamiaje' del sujeto más experto para poder resolverse"* (R. Baquero, 1998). El concepto se halla intrínsecamente entramado en la concepción vigotskiana de zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que al autor ruso alude a la distancia entre el nivel de desarrollo actual de un sujeto —y en consecuencia aquello que es capaz de hacer en forma autónoma— y un nivel de desarrollo potencial o proximal, definido por aquello que el sujeto podría realizar en colaboración con un alguien más experimentado). El concepto exige pensar en una actividad intersubjetiva mediada por la función semiótica (el habla). Y leer un texto "científico", para un alumno/a novato/a, es sin duda, una tarea compleja. Pero atención, la ZDP, para el caso, exigiría entonces de cierta "colaboración", lo que supone una "actividad conjunta colaborativa" (R. Baquero, 2002).

¿Más preguntas?: ¿cuál es el tipo de colaboración que podemos (¿debemos?) ofrecer como docentes para el trabajo con textos?; ¿cómo hacer que el texto sea "el" instrumento y que los apuntes de clase se conviertan sólo en guías orientadoras para el trabajo con ellos?; ¿cuáles son las estrategias de lectura adecuadas que (¿pueden entonces enseñarse?) permitan el contacto alumno/a - lector/a con el autor-productor en donde el conocimiento cobre significado desde el lector mismo?; ¿cómo enseñar la lectura como un proceso estratégico en el cual el alumno/a lector/a pueda construir su propio propósito de lectura? (P. Carlino, 2002).

Un último párrafo para pensar en el sentido atribuido en el esquema al elemento "comunidad", del cual aún no se ha hablado aquí. *"En el lugar de la comunidad debe definirse la población que regula la actividad"* (R. Baquero y F. Terigi, 1996). Si bien tal como afirman las autores citados, diversos enfoques atribuyen con mayor o menor amplitud los componentes específicos de lo que se llame "comunidad", también resulta conveniente, y más aún en el marco de las instituciones de educación superior, no quedar en un cuadro reducido a la clase escolar o a la institución. Desde esa misma mirada afirma Rogoff que *"el aprendizaje supone un pequeño grupo de una comunidad con especialización de roles, orientada a la consecución de metas que relacionan al grupo con otros ajenos al grupo"* (B. Rogoff, 1997).

"A efectos de ponderar las relaciones de la escuela con los grupos sociales próximos o con la sociedad más amplia, debería ampliarse la noción de comunidad" (R. Baquero y F. Terigi, 1996). Nuevas preguntas:

- ¿Qué influencia tiene el grupo de pares en el aprendizaje del alumno/a adulto/a? ¿Cómo se capitaliza la particularidad de dicho grupo en el cual se dan diversas historias personales y diversas experiencias laborales por ejemplo?

- ¿Qué influencia tiene el contexto institucional en el aprender? (desde aquí inevitablemente resulta necesario distinguir la educación superior universitaria de la no universitaria, básicamente por la cuestión de la autonomía, el gobierno y los trayectos curriculares).
- ¿Qué influencia tiene la "comunidad científica" en relación a la validación de lo que resulta legítimo aprender?
- ¿Qué influencia tienen los grupos económicos/empresariales en delimitar el núcleo duro de lo que debe haber aprendido un egresado?
- ¿Qué influencia tiene la inscripción social de cada profesión en la construcción personal que cada alumno/a va haciendo de dicha profesión para la cual está aprendiendo?

Cuanto más camino andamos y más desandamos, la pregunta **qué entendemos por situación de aprendizaje de un alumno/a-adulto/a** ya no es una pregunta sino una multiplicidad de preguntas.

3.3. Escenarios de aprendizaje en la educación superior

En la educación superior rara vez, a excepción de carreras específicas del campo de la educación, la pregunta acerca de cómo se interpretan las situaciones de aprendizaje de los alumnos/as es un interrogante genuino de las prácticas docentes. Por el contrario, en carreras que preparan profesionales en el campo educativo y sobre todo en aquellas relacionadas con la formación docente, "qué se es" en materia de concepción psicológica del aprendizaje pasa a ser parte del discurso cotidiano. "Ser constructivista" es, al respecto, una obligación más que una convicción. La deformación teórica es

consecuencia de desviaciones reduccionistas o aplicacionistas tal como se presentaba al comienzo. Y resulta curioso —y no hace más que evidenciar un todavía mal concebido psicologismo en las prácticas pedagógicas— que resulte necesario definirse desde una concepción de aprendizaje sin necesidad de referirse a una concepción de enseñanza. Por ahora resultaría extraño (y ciertamente ridículo) escuchar a algún colega definirse como "transmisionista" mientras en algún evento académico se discute el sentido de la enseñanza entre un "entrenador de habilidades" y un "propiciador cambio conceptualista" ante la atenta escucha de quien se define como "intervencionista en la ZDP". Sigamos el juego para pensar al docente como un "provocador situacionalista"[1], desplegando en el escenario del aula, situaciones genuinas de aprendizaje en las que se puedan compartir experiencias.

> "(...) la oposición se establece entre una visión del aprendizaje como un proceso en última instancia —o básicamente— individual, mental, que trata de la adquisición o internalización de un cuerpo de saberes estable y donde el aprendizaje se entiende, a su vez, como una actividad básicamente idéntica en los sujetos —salvo cuestiones de grado, ritmo o capacidad— y descriptible como un proceso al fin cognitivo, esto es: básica o solamente cognitivo [y] la visión situada (...) [que] desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación, donde el sujeto está implicado. (...) La preocupación (...) parece desplazarse a la posibilidad y necesidad de generar experiencias compartidas (...) y es la situación la que produce o no nuevas formas de comprensión y participación" (R. Baquero, 2002).

¿Qué significado puede tener para los docentes de educación superior provocar, en las aulas, genuinas situaciones compartidas de aprendizaje? Algunas categorías que usa Rogoff, como la de apropiación participativa, pueden dar algunas pistas.

1. Pido perdón al lector, es sólo un *lapsus* irónico-humorístico.

> "El concepto de apropiación participativa se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición" (B. Rogoff, 1997).

Si bien puede afirmarse que todo proceso de aprendizaje escolar es en sí mismo una actividad sociocultural que supone implicancias y transformaciones tanto en los sujetos como en la actividad misma y, por lo menos en cierto sentido, cambios para el manejo de situaciones ulteriores, la especificidad de la educación superior, en relación a la actividad cultural del trabajo, requiere considerar esto especialmente.

Se ha hecho ya referencia a la necesidad de incluir no sólo los elementos diádicos o triádicos clásicos (docente-alumno/a-objeto de saber) sino también aquellos provenientes de un enfoque sociocultural (instrumentos, comunidad, división de tareas, reglas) cuya unidad de análisis sea la actividad. La actividad escolar se desarrolla en el escenario del aula, un particular escenario sociocultural en el cual los docentes intervenimos.

El concepto de "participación guiada" supone una situación interpersonal de implicación en una situación cultural. Supone que docentes y alumno/as se implican y se constituyen mutuamente en situaciones de aprendizaje y de enseñanza. Y, por lo tanto, supone descartar:

- La idea de que no hay otra forma de enseñar que no sea a través de la transmisión oral (la exposición, la clase magistral).

- La idea de que no hay otra forma de aprender que no sea la internalización[2] de lo que se escucha.
- La idea de que no hay otra forma de hacer práctica que no sea pasando previamente por la teoría.
- La idea de que en la educación superior el saber del experto-docente cubre toda necesidad didáctica de preparar situaciones no convencionales para aprender (una situación convencional es escuchar).
- La idea de que "mi materia" es la más importante de la carrera o es muy importante o solamente importante; en definitiva, no por una cuestión de grado en relación a la importancia sino por el adjetivo "mi" que excluye considerar al saber como algo compartido.

Y cuánto menos complicado será generar una situación compartida de aprendizaje:

- Toda vez que sólo una de las partes-sujetos (docentes y alumnos) preestablezca en forma acabada y definitiva un resultado final o punto de llegada en términos de aprendizaje.
- Toda vez que la única voz admitida como legítimamente válida sea la de terceros (autores de texto por ejemplo).
- Toda vez que las preguntas sólo las formulemos los docentes (y aún peor si ya conocemos las respuestas).
- Toda vez que el conocimiento sea concebido como una obligación en torno a la cual se "debe" trabajar.
- Toda vez que un trabajo escolar (trabajo en el sentido de tarea escolar, incluyendo cualquier tipo de producción escrita) sea un resumen.

2. Puede verse un interesante análisis del término "internalización" en el texto citado de Rogoff (1997).

- Toda vez que el asombro y la duda no estén presentes.
- Toda vez que la pasión y la alegría no estén presentes.

Algunos desafíos se presentan tan de inmediato y urgentemente que piden a gritos algún tipo de intervención. Sin afán de realizar un listado pormenorizado de cuestiones, planteo algunas que tienen relación con parte del desarrollo realizado.

Un caso digno de analizar es el de las dificultades de "permanencia" y "avance" satisfactorio durante el primer año de cualquier carrera de la educación superior. El fenómeno resulta de mayor crudeza en las instituciones universitarias (mucho más multitudinarias e impersonales y con escasa preocupación por el fracaso académico de los ingresantes, hecho que suele tomarse con cierta "naturalidad") que en las no universitarias (un poco más contenedoras y con cierta preocupación ¿genuina? por "mantener" matrícula). La respuesta más fácil es atribuir al nivel anterior, bajas condiciones de preparación académica de los estudiantes. *"El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin"* (R. Baquero, 2001). Revisar las condiciones y situaciones de aprendizaje provocadas en los alumnos/as ingresantes a instituciones de educación superior es un desafío que debe analizarse seriamente sin caer en los discursos vacíos que reclaman restricciones en el ingreso para poder garantizar una mejor atención. Se trata, antes que otra cosa, de pensar si es posible propiciar una situación diferente a la de un alumno/a sentado en un banco escuchando un teórico o resolviendo alguna consigna de trabajo en un práctico[3]. Si son diez, cien o mil es una cuestión posterior. ¿En qué podrían variar los aprendizajes si la situación didáctica es la misma pensada para diez o para cien alumnos/as?

3. "Teórico" y "práctico" se están usando aquí como "clase teórica" y "clase de trabajos prácticos", organización bastante habitual en las clases universitarias.

Una segunda cuestión de particular interés para la educación superior es la relación entre teoría y práctica. Desde el paradigma curricular clásico, en el que la práctica aparece al final de las carreras como forma de validar las teorías aprehendidas y "lugar" de aplicación del conocimiento, hasta las actuales definiciones curriculares que consideran a la práctica como uno de los ejes que deberían vertebrar desde el inicio la formación de cualquier profesional, la relación entre teoría y práctica ha sido y es motivo de preocupación. Y desde allí, la relación entre aprendizaje y práctica social, es en sí mismo todo un tema. Azucena Rodríguez, en un artículo que circuló en la década del '70, intuyó ya algo de esto cuando afirmaba:

> "Al comenzar a analizar las etapas del proceso de aprendizaje reconocemos en su etapa inicial a la práctica. La práctica, en la concepción materialista dialéctica del conocimiento, juega un papel decisivo. Se podrían hacer muchas consideraciones acerca de ella. Nos interesa destacar aquí la concepción de la conciencia como reflejo de la realidad objetiva. Reflejo no de carácter mecanicista, sino mediado por las condiciones internas. (...) Toda práctica es entendida como práctica social. Son situaciones concretas las que generan problemas. Las situaciones son concretas en la medida en que no se dan aisladas de un contexto social. El problema tiene este carácter porque deriva no de la estructura de una ciencia, sino de la realidad socio-económica y política en la que está inmerso el sujeto" (A. Rodríguez, 1977).

Han pasado casi tres décadas desde entonces y el problema sigue siendo objeto de debate. Jean Lave afirma: *"Las perspectivas teóricas existentes contribuyen en gran manera al mantenimiento de la formación social existente. Tomarlas, convertir las teorías corrientes en objeto de análisis y crítica, explicando al mismo tiempo su rol fundamental en la organización y la justificación de numerosas prácticas sociales euroamericanas, equivale a tomar la cultura en términos amplios. En resumen, nuestros infructuosos esfuerzos por dejar de enfrentarnos con los viejos paradig-*

mas tienen ventajas y desventajas. Esto sugiere un programa para estudiar la actividad y el aprendizaje situados. Ese programa podría comenzar con una concepción del aprendizaje como un aspecto de la actividad cultural e históricamente situada. Ese programa se concentraría en las maneras en que las personas participan de prácticas sociales cambiantes seleccionadas para el estudio porque parecen estar en el corazón mismo de la producción y reproducción —así como de la transformación y el cambio— del orden sociocultural" (J. Lave, 2001).

¿Qué relación establecer entre prácticas sociales, aprendizaje y desarrollo en los alumnos/as adultos/as? *"...las prácticas educativas tendrán un lugar de inherencia en los procesos de desarrollo psicológico en tanto parecen ser prácticas que implican la promoción de ciertas formas de desarrollo cultural mediante la apropiación mutua de sujeto y cultura. Como producto del intercambio los sujetos se apropian de formas culturales de regulación del comportamiento con sus sistemas semióticos como el lenguaje allí implicados, y en ese mismo proceso puede afirmarse legítimamente que es la cultura quien se apropia del sujeto en tanto lo subjetiva y culturaliza en tanto lo arranca del orden de la animalidad y lo dota de herramientas culturales para regular su actividad, para desarrollarlo artificialmente"* (R. Baquero, 1998 b).

Las citas de Rodríguez, Lave y Baquero colocan los vínculos entre teoría y práctica en otra dimensión de análisis en la cual habrá que incluir también la discusión acerca de los vínculos entre las instituciones de educación superior y las prácticas sociales de los distintos sujetos institucionales. ¿Divorcio? ¿Segmentación? Pensar desde esta lógica el campo de la práctica en la educación superior es, de hecho, pensar en otra práctica.

Un último párrafo dedicado a un caso especial de aprendizaje del adulto: las situaciones de capacitación.

En la obra de Vigotsky hay una especial intervención de la categoría "trabajo", considerada como fundante de lo humano. Al tomar las situaciones de aprendizaje del adulto con relación al trabajo docente como objeto de análisis dentro del contexto del presente desarrollo, algunas derivaciones de los postulados vigotskianos se hacen presentes irremediablemente.

En un rápido punteo puede anotarse como definitorios:

- El carácter de mutua transformación entre hombre y naturaleza a través del trabajo.
- El carácter de la doble cuestión del dominio y sujeción al orden natural: dominio manifestado como una cuestión de conocimiento y de control y transformación, y sujeción manifestada como una cuestión de respeto a las leyes naturales para poder dominarlas.
- El carácter doblemente mediado del trabajo: por las relaciones sociales del trabajo y por las herramientas del trabajo.
- La implicancia de la actividad instrumental puesta en juego en el trabajo, herramientas físico-técnicas (aquellas que impactan directamente sobre el mundo físico) y herramientas psicológico-semióticas (que impactan sobre los sujetos y el mundo social en un juego de regulaciones intersubjetivas e intrasubjetivas).

Ahora el interrogante se relaciona con el aprendizaje en situaciones de capacitación, es decir, situaciones en las que se aprende para el trabajo. ¿Qué peculiaridad ha de tener esta especial situación de aprendizaje? Y en particular, ¿qué peculiaridad cuando el adulto ha pasado previamente por procesos formativos que lo acreditan como profesional de algún campo? La primera respuesta obliga a pensar que la situación de aprendizaje de un adulto trabajador no puede tener el mismo formato que la de un adulto estudiante (entiéndase que no se está planteando la dicotomía trabajo-estudio).

Algunas notas para pensar procesos de capacitación:

- Puede ser considerada como un estado de trabajo, en el cual capacitarse (como un derecho y no como una obligación) y trabajar se constituyen como tales en el seno de una misma práctica social.
- En el mismo sentido, la capacitación entonces, no puede vislumbrarse como un estado excepcional (por "de excepción").
- Pero, a su vez, tampoco como algo indiferenciado del trabajo mismo, porque entonces, sería imposible precisar sus contenidos y definir qué necesidades cubre.
- Atiende a un sujeto particular, un adulto trabajador, que requiere aprender en una situación en la cual pueda ser partícipe, poner en juego su experiencia e identificar claramente algún sentido práctico (por utilidad, por aplicación al trabajo).
- Tiene por contexto situaciones reales, no hipotéticas, para las cuales haber aprendido significa poder intervenir en ellas de manera diferente.
- Permite apropiarse de nuevas herramientas para continuar transformando y transformándonos.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Althusser, Louis (1984). "Ideología y aparatos ideológicos del Estado", en *Cuadernos de Educación*, nos 9 y 10, Caracas.

Baquero, Ricardo (1998). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique.

——— (1998 b). "La categoría de trabajo en la teoría del desarrollo de Vigotsky", en *Psykhe*, vol. n° 1.

——— (2001). "La educabilidad bajo sospecha", en *Cuaderno de Pedagogía*. Rosario, año IV, n° 9.

——— (2002). *La transmisión educativa desde una perspectiva contextualista*. Buenos Aires, Posgrado de Gestión Institucional, Flacso (Mimeo).

Baquero, Ricardo y Terigi, Flavia (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar", en *Apuntes Pedagógicos*, n° 2.
Carli, Sandra (1994). *Escuela y construcción de la infancia*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila.
Carlino, Paula (2002). *Ayudar a leer en los primeros años de universidad o de cómo convertir una asignatura en "materia de cabecera"*. Mimeo, Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de Gral. San Martín.
Chevallard, Yves (s/f). *Acerca de la noción del contrato didáctico*. Falculté des Sciences Sociales du Huminy, Francia, (Mimeo - trad.).
De Mausse, Lloyd (1980). *The history of childhood*. London, Souvenir Press.
Fernández, Ana M. (1994). *La invención de la niña*. Buenos Aires, Unicef.
Flinders, D. y otros (1986) ."The null curriculum its theoretical basis and practical implications", en *Curriculum Inquiry*, Ontario, vol. 16, n° 1, (Traducción al español).
Lave, Jean (2001). "La práctica del aprendizaje", en **Chaiklin S. y Lave, J.** (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu.
Rivière, Angel (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid, Alianza.
——— (2000). "Los objetivos cognitivos en educación", en *Actas del I Congreso Internacional de Educación: Educación, crisis y utopías*, UBA. Buenos Aires.
Rodríguez, Azucena (1977). "El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario", en *Colección Pedagógica Universitaria*, n° 2. Universidad Veracruzana. México.
Rogoff, Bárbara (1997). "Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en **Wertsch, J. y otros**, *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
Wertsch, James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires, Aique.

CAPÍTULO 4

LA NARRATIVA EN LA ENSEÑANZA

Bienvenidos a Kokura: de un relato que entrama relatos pensando acerca de la narrativa en el campo de la didáctica

En el presente capítulo intento plantear algunas reflexiones acerca del uso de la narrativa en las aulas. He trabajado fundamentalmente sobre las hipótesis de Phillip Jackson y Sigrun Gudmundsdottir a partir de las cuales me he permitido libremente dejar fluir algunas ideas.

La primera advertencia tiene que yer con el carácter provisional de los enunciados. No hay aquí una investigación cualitativa, que respalde con rigor los supuestos planteados, sino sólo pequeños recortes que, anidados en mi memoria, se han ido configurando a partir de mi lugar de observador en las escuelas. He visto cientos de clases de docentes y futuros docentes en todos los niveles del sistema escolar y, a partir de ello, he tenido la suerte de transitar la didáctica desde los marcos de la teoría y desde las prácticas mismas.

La segunda advertencia tiene que ver con el carácter socio-histórico de los enunciados. Mi práctica es del conurbano bonaerense y de la década del '80 en adelante. Claro, es cierto que mi autobiografía daría cuenta del ingreso a las aulas por la década del '60 y, desde entonces, con "asistencia perfecta" en el sistema escolar. La década son cuatro décadas, pero del "cuadro de honor" al saludo a la bandera cantado por Fabiana Cantilo[1],

1. Fabiana Cantilo es una cantante argentina de rock.

mi reflexión acerca de las prácticas docentes es más analítica en el último caso.

Quién sabe por qué al enfrentarme en particular con la escritura de esta temática lo primero que se me presentó como imagen fue el poema Kokura[2]. Y antes que en ideas pensé este desarrollo desde la poesía. La primera vez que leí Kokura sentí que era un relato de un acontecimiento que nunca sucedió. Me pensé como uno más en Kokura, me metí en la piel imaginaria de los hombres y mujeres de Kokura. Pude ver las miradas y sentir el mismo escalofrío que hubiera sentido la gente de Kokura. Y antes que ideas traje aquí un relato a partir del cual empezaron a entramarse mis relatos.

Es posible aún una tercera advertencia: amo tan profundamente a la didáctica que probablemente estas páginas no sean más que algunos delirios románticos.

Por las dudas, no digan que no les advertí. Bienvenidos a Kokura.

2. Kokura es un poema de Leonardo Moledo, escritor y periodista científico, que aparece recortado a lo largo de estas páginas manteniendo en el conjunto su estructura completa. Leonardo Moledo es autor de *De las tortugas en las estrellas, Curiosidades de la ciencia, Curiosidades del planeta Tierra, Dioses y demonios en el átomo*, entre otros libros.

4.1. Vivimos en una trama de relatos

Kokura

"Nadie habla de Kokura
Nadie conoce el nombre de Kokura
Kokura está en el noroeste de la prefectura de Fukuovo
en la isla de Kyshua
¿Pero quién conoce el nombre de Kokura?
En 1933 se construyó un arsenal, y desde entonces
la ciudad se volvió un punto estratégico.

Y nadie oyó hablar de Kokura.
La gente de Kokura siguió viviendo como hizo siempre,
y los días amanecieron y terminaron, como siempre.
Y el tiempo pasó y la gente nació y murió, como fue siempre.

Toda relación social incluye no sólo una relación verbal sino también una relación narrativa. La vida cotidiana, los contactos informales, los espacios de interçambio están cargados de relatos. Ni bien nos encontramos con alguien, empezamos a contarnos algunas historias. Así, no hay un vínculo concebible sin relatos compartidos, y no hay prácticas compartidas sin relatos. La escena de los relatos se repite: "dale, contame..." La narración es una gran componente de lo social y se constituye como una serie de tramas que atraviesan dicho escenario. La narración es en sí misma una práctica social paralela a otras prácticas sociales.

Si pudiéramos tomar todos los relatos que se intercambian en un lugar, tendríamos una versión bastante particular de ese lugar, tal vez mucho más representativo que las informaciones estadísticas o la descripción de su economía, sus formas de hacer política, etc. ¿Una dispersión de versiones contenidas en los relatos? Por el contrario, subyacente a esa multiplicidad, se podrían encontrar ciertas formas comunes que son tan fuertes como la lengua misma. Una sociedad "existe" en una trama de relatos comunes.

No hay Estado ni poder que deje de sostenerse sobre una cierta construcción de la realidad. O sea que el Estado narra. Es una función imprescindible para ejercer el poder. Ese relato oficial es muy fuerte e influye sobre la sociedad civil de una manera muy hegemónica. Las sociedades comparten junto a los mitos del origen, relatos de hacia donde se dirigen. El relato oficial del destino, suele ser el andamiaje desde el cual se justifican las respuestas políticas que supuestamente impiden que el destino sea un destino trágico. Y esos relatos se instalan como el único destino posible. Pero en otros espacios, no en el centro, en los márgenes, se van produciendo relatos que desmienten y alteran esta suerte de versión única. Si la sociedad puede verse como una trama de relatos, la idea de que han caído los grandes relatos políticos, instalada en el mundo mediático como la muerte de las ideologías, es falsa. En todo caso, lo que ha variado es la función hegemónica de esos relatos. Si bien desde el poder se narra que han muerto las posibilidades de hacer a la sociedad más justa, los relatos alternativos son una condición fundamental para la reflexión.

Asimismo, la narración es un gran componente de lo personal. Vivimos nuestra vida como una relato que nos hacemos. La conciencia de nosotros mismos es fruto de dicho relato. Hay una narración en cada sujeto y una narración compartida constitutiva del sujeto cultural. Uno de los elementos más intensos de la relación del sujeto con la realidad es la narración y ésta articula la vida personal con las prácticas sociales.

No hay sociedad, no hay Estado, no hay sujetos sin relatos compartidos. Y en aquellos que se construyen como alternativa, anidan las utopías. Y en los relatos, la palabra. Y en la palabra, el mundo.

La vida cotidiana transcurre, como en Kokura: *"y los días amanecieron y terminaron, como siempre, y el tiempo pasó y la gente nació y murió, como fue siempre"* en un entramado de relatos. ¿Como siempre?

4.2. Acerca de los relatos en la enseñanza

Y en 1963 Kokura y cinco ciudades cercanas se fundieron
en una nueva ciudad que se llamó Kitakyushu.
Y el nombre de Kokura dejó de figurar en los mapas.
Kitakyushu es ahora un gran centro de comercio
con más de un millón de habitantes.
Y nadie hablará más de Kokura.

Nadie habla de Kokura, nadie
la recuerda, y sin embargo
la segunda bomba atómica
la que hizo estallar en pedazos Nagasaki
esa misma
no estaba destinada a Nagasaki
sino a Kokura.

La narrativa está incorporada en la vida misma de los sujetos y se constituye como una secuencia del discurso que se realiza con el propósito de contarle a alguien que algo ha sucedido. Y si bien en toda narrativa resulta crucial la competencia comunicativa del narrador que puede atrapar o no a quien lo escucha, en términos del análisis de los relatos, resulta crucial el contexto social en el cual el relato se entrama, los supuestos implícitos que sustentan el relato y las razones por las que el narrador narra así como las condiciones de objetividad-subjetividad de quien escucha.

Las derivaciones prácticas de esta concepción amplia de la narrativa en la educación, tienen consecuencias directas fundamentalmente sobre el campo de la enseñanza de los contenidos y el de la investigación en la enseñanza. *"Si bien, durante largas décadas, el estudio de los fenómenos lingüísticos en los ámbitos escolares ha sido uno de los temas excluidos del campo de la didáctica, en la actualidad son numerosas las investigaciones que focalizan el estudio de las prácticas docentes analizando el discurso en el aula"* (Litwin, 1997).

Diversos planteamientos acerca del estudio de la narrativa en el área de la enseñanza de los contenidos son posibles, pero lo que es afín a todos ellos, es que ciertas consideraciones para mejorar la enseñanza, podrían extraerse del análisis de los relatos utilizados por los docentes para organizar y comunicar los contenidos.

Si bien los relatos docentes pueden constituirse dentro del repertorio habitual de rutinas disponibles, también es cierto que buena parte de la intervención en el aula está signada por un alto componente de espontaneidad. Las condiciones particulares de cada alumno/a respecto a su propia estructura cognitiva y su historia personal, entre otras variables, constituyen características peculiares en las que el discurso docente se ancla con singularidad. Estas características implican para el docente, al decir de Jackson (1998) una "alianza condicionada con el azar".

Gran parte del tiempo del aula es un tiempo de relatos. Los docentes presentamos los contenidos a través de relatos y, en consecuencia, los alumnos/as pasan ese tiempo escuchando relatos. Los propios alumnos/as plantean relatos. En la educación inicial, los maestros suelen comenzar el día preguntando a los alumnos/as "¿Qué hicieron ayer?". La pregunta dispara una serie de relatos referidos a la vida personal y social en la que pueden identificarse segmentos de la cotidianidad que, por razones no siempre fácilmente objetivables, resultan relevantes para cada sujeto y, por ello, dignos de hacer públicos. En los primeros cursos de la escolaridad básica hay buena parte del tiempo destinado al trabajo de y desde la oralidad en el que los relatos ocupan un lugar de privilegio. En el escenario del aula, la voz de los relatos públicos en la voz de los alumnos/as disminuye notablemente en los cursos superiores, pero las estructuras narrativas, imbricadas en la voz de los docentes no se abandona nunca.

En la vida de las aulas los relatos cumplen dos funciones: una función epistemológica y una función transformadora (Jackson, 1998). La función epistemológica hace referencia al hecho de que los relatos no sólo contienen conocimientos socialmente aceptados como válidos y útiles y, por consiguiente, que se espera que la escuela los proporcione sino que, en ocasiones constituyen en sí mismos un saber. La función transformadora se refiere al papel de los relatos en el logro de objetivos que vayan más allá del conocimiento por sí mismo, que atiendan a *"lo que queremos que los estudiantes sean como seres humanos, es decir, con los atributos que esperamos que posean cuando terminen de estudiar, por encima y más allá de los que podamos querer que sepan"* (Jackson, 1988) y por consiguiente, cargados de valores, visiones del mundo, rasgos de personalidad, que resultan para el propio docente, deseables de ser incorporados por los alumnos/as.

Habitualmente hablamos entre los docentes de ciertos relatos referidos a lo que Jackson llama función epistemológica. A veces nos comunicamos historias referidas a ciertos contenidos curriculares o debatimos posturas, o... Sin embargo, rara vez nos referimos a los otros relatos o a esa parte de los relatos en los que discurseamos, en los que nos hacemos los consejeros. Y menos aún ponemos sobre la mesa la necesaria distinción entre nuestro saber y nuestra opinión, entre la ciencia que presentamos como verdad y su supuesta neutralidad y la ciencia que presentamos como provisoria y respondiendo a intereses definidos. Y sin embargo, en estos relatos carentes de relatos está transitando buena parte de nuestro tiempo de las aulas. Casi como en Kokura: *"Nadie habla, nadie la recuerda y sin embargo..."*

4.3. Pensando en torno a la función epistemológica de los relatos: de la transposición y la mediación de los textos en el saber pedagógico de los contenidos

El avión se llamaba
¿cómo se llamaba el avión?
Bock's Car, eso es,
está bien que lo recuerden,
y a bordo
instalaron la bomba de plutonio
y alzó vuelo.

Tres días después de Hiroshima
alzó vuelo, alzó vuelo, poco antes
de las cuatro de la mañana de un amanecer de Tinian
navegando hacia el sol
alzó vuelo, alzó vuelo
hacia Kokura.

Y voló
Y voló
Y voló.

Entre las ocho y las nueve menos diez
dio vueltas sobre Yakoshima
esperando a sus escoltas,
uno de los cuales no llegó,
y sin él,
sin esperarlo,
siguió vuelo hacia Kokura.

Y voló
Y voló
Y voló.

¿Cómo sería ese día? No lo sé.
¿Qué destino tenía en el almanaque del tiempo?
¿Quién decidió que sobre Kokura hubiera nubes bajas?

Uno de los aspectos derivados que aparece en relación con la función epistemológica de los relatos, puede referirse a considerar la centralidad de la narrativa en el conocimiento que los docentes elaboramos respecto de los contenidos a enseñar. *"El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de la práctica acumulativa que es también compartida por los otros"* (Gudmundsdottir, 1998). La idea implícita en esta expresión acaso se acerque considerablemente al concepto de transposición didáctica de los conocimientos (Chevallard, 1991) ya que la transformación que operamos como docentes sobre los contenidos en pos de facilitar la presentación del mismo en el aula lo convierten en algo diferente a lo que era. Dicha transformación opera considerablemente cuando el contenido a enseñar adquiere una estructura narrativa.

El esquema de Chevallard puede traducirse en términos de:

- la ciencia narra,
- el currículum prescripto narra y
- el docente narra.

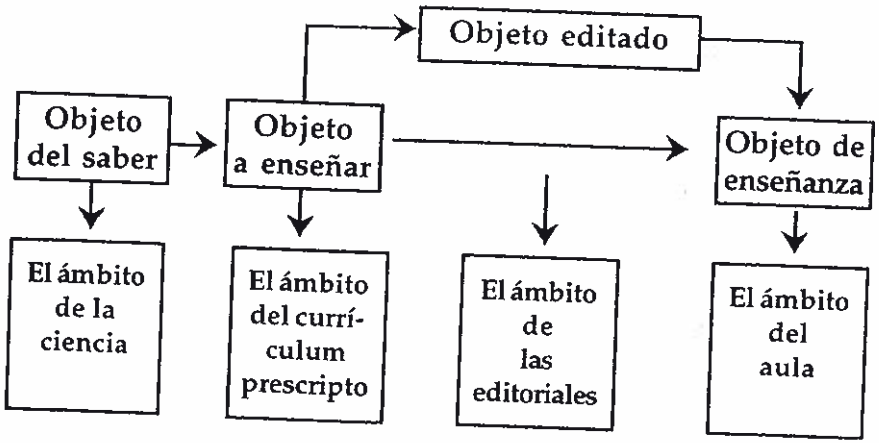
La teoría de la transposición didáctica es discutida hoy fundamentalmente en dos aspectos. En primer lugar, la transpolación que se ha hecho de una teoría pensada para la didáctica de la matemática al campo de la didáctica general. En segundo lugar, la discutible exclusión del conocimiento científico del ámbito de las escuelas reduciéndolo a la categoría de conocimiento escolar. Junto a ello, quizás podamos agregar algún elemento más para pensar la inconveniencia de utilizar el esquema de la transposición como teoría aplicable a cualquier situación didáctica.

Pensado como esquema narrativo, ha quedado fuera de las mediaciones planteadas por Chevallard, la narración de

los textos, especialmente los habitualmente llamados "manuales", que operan como mediadores importantes en la presentación que se hace de los contenidos.

Las fuentes de información son para Contreras (1990) principalmente el currículum y el profesor y secundariamente los libros, los mapas, etc. Sin embargo, la tradición docente en Argentina ha hecho del manual una fuente primaria, ¿casi inevitable?, del conocimiento que los docentes tenemos del contenido y un lugar de privilegio de donde extraer propuestas de actividad para el trabajo en el aula. La práctica acumulativa compartida adquiere aquí un lugar relevante. Resulta singular, sobre todo en los comienzos del ciclo lectivo, que los docentes focalicemos la discusión sobre el libro de texto a utilizar. Y los relatos compartidos acerca de las virtudes de ciertos textos constituyen en sí mismos toda una categoría de saber pedagógico. ¿Acaso puede obviarse entonces en el análisis del saber pedagógico de los contenidos la presencia del texto? ¿No habría que reformular el esquema de la transposición didáctica, aún aplicándolo exclusivamente al campo de la matemática, haciendo inclusión de los libros de texto?

Veamos:



Una rápida mirada en los textos puede evidenciar la necesidad de una vigilancia epistemológica también en dicho ámbito. Aún con el riesgo de transpolar a las ciencias sociales la teoría de la transposición didáctica, permítaseme ejemplificar en dicho campo ya que reconozco mis limitaciones para con la matemática. Y en un solo ejemplo comparativo del tratamiento de un mismo contenido en dos textos diferentes puede hacerse evidente:

En el *Manual Peldaño 4* de Editorial Kapelusz, edición de 1979 se lee: *"Las principales autoridades del partido son: el intendente municipal, el comisario de policía, el juez de paz y el jefe del Registro Civil".*

En el *Manual Estrada 4* de Editorial Estrada, edición de 1979 se lee: *"En el gobierno municipal también hay división de poderes; así es que el intendente municipal representa al Poder Ejecutivo de la municipalidad; el Concejo Deliberante integrado por representantes de los vecinos es el cuerpo legislativo que discute y elabora las ordenanzas municipales y los Tribunales de faltas son los encargados de vigilar el cumplimiento de las..."*

Estamos aquí en presencia del tratamiento de un mismo contenido. ¿Con un mismo saber a partir de la lectura de uno u otro texto? La mediación prescriptiva del currículo en el saber pedagógico de los contenidos no parece tener tanta relevancia como la mediación de los textos. En ocasiones, los docentes nos preocupamos más por no alterar la configuración didáctica y epistemológica de los textos que la planteada en el mismo currículo. En este sentido el texto no sólo mediatiza ideológica, epistemológica y didácticamente la relación de los alumnos/as con el objeto de conocimiento sino que, en igual sentido, mediatiza también el saber pedagógico de los contenidos del docente.

La ciencia narra, el currículum prescripto narra, los textos narran y todos ellos influyen en el saber pedagógico

sobre los contenidos del docente. ¿Quién puede decir que intencionadamente ha construido su propio saber pedagógico de los contenidos? ¿Quién decidió? Más preguntas que respuestas. Como en Kokura: *"¿Cómo sería ese día? No lo sé. ¿Qué destino tenía en el almanaque del tiempo? ¿Quién decidió que sobre Kokura hubiera nubes bajas?"*

4.4. Pensando en torno a la función transformadora de los relatos: de las sentencias y la indisociación de las funciones de los relatos

Y voló
y voló
y voló.

El avión llegó a las diez menos diez.
Y voló, en círculo, esperando
que el cielo se despejara.

Ese día los habitantes de Kokura
habrán mirado el cielo y dicho: '¡qué día gris
sobre el fondo gris de la guerra!'
Algunos habrán dicho: 'aquellas nubes
no nos dan tregua,
¿no podrían mostrarnos un poco de sol
sobre el fondo gris de la guerra?'

Y por encima de esas nubes
un avión, ¿cómo se llamaba?, el Bock's Car
con una bomba atómica ya lista
volaba
y volaba
y volaba
dando vueltas en círculo, esperando
que las nubes se abrieran.

Me he interesado particularmente en observar el tipo de texto que elaboramos los docentes en nuestro discurso narrativo, cuando éste se configura en torno a la función transformadora.

La indudable fuerza que toman estos relatos puede explicarse desde su estructura narrativa misma. *"Al utilizar la forma narrativa asignamos un sentido a los acontecimientos y los investimos de coherencia, integridad, amplitud y conclusión."* Pero más aún, *"cuando situamos eventos extraídos de nuestras experiencias personales dentro del orden provisto por la narrativa, también los investimos de una asignación moral"* (Gudmundsdottir, 1998). White (1981) citado por Gudmundsdottir sostiene que los relatos se convierten en una suerte de alegoría moral y que el hecho mismo de contar una historia se debe, en última instancia, al impulso de moralizar la realidad, es decir, de identificarla con el sistema social que contextualiza los conceptos morales.

Ahora bien, hay dos cuestiones sobre las que quisiera detenerme especialmente a partir de lo expuesto. Por un lado, la articulación discursiva entre los relatos con función epistemológica y los relatos con función transformadora. Por otro, la indiferenciación que se hace en el aula de ambos tipos de relatos.

He observado particularmente que los docentes solemos articular nuestros relatos a partir del uso de "sentencias". Entiendo a las sentencias como enunciados que con estructura imperativa, resultan dentro del repertorio habitual de rutinas, textos articuladores entre las funciones epistemológica y transformadora de los relatos, tales como:

- "Si no hacen silencio no pueden aprender".
- "Para ser alguien en el futuro hay que estudiar."
- "Sin útiles no se puede trabajar."
- "Ahora pueden pensar lo que quieran, pero van a cambiar cuando sean mayores."

Acaso sean las sentencias las que se doten de mayor carga moral y en las que se trasluce más genuinamente el pensamiento hegemónico. Si bien las sentencias persiguen un indudable efecto disciplinador y en ocasiones operan como ordenadoras del comportamiento, su uso parece ser una especie de andamiaje al discurso desde el cual, los docentes nos permitimos correrNos del discurso narrativo con intenciones de enseñanza de los contenidos para pararnos en el discurso narrativo con intenciones transformadoras. Las sentencias parecen hacer lícitas las intervenciones en este sentido y establecen un puente entre el discurso acerca de los contenidos y el discurso acerca de los comportamientos. La referencia al sistema social validado por la moral explicativa, parece a su vez, dar legitimidad al discurso.

Puede encontrarse en las sentencias y en los relatos transformadores una intervención más acabada del pensamiento práctico del docente. *"Se impone como obvia la idea de que la actuación del profesor se encuentra en gran medida condicionada por su pensamiento y que éste no es un reflejo objetivo y automático de la complejidad real. Por el contrario, es una construcción subjetiva e idiosincrásica elaborada a lo largo de la historia personal (...). El conocimiento práctico-personal del profesor, de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza se compone de filosofías personales, ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos, es normalmente un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. Frecuentemente, por este carácter semiconsciente y tácito del pensamiento práctico, el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente"* (Pérez y Gimeno, 1988). En igual sentido lo contempla Pope (1998): *"Una buena parte del pensamiento de los profesores, en el sentido artesanal del término, es tácito; es decir, es una pericia procedimental adquirida mediante la experiencia y normalmente no articulada"*.

A partir de la hipótesis de que ambos tipos de relatos operan en forma articulada, cabría preguntarse hasta qué punto estos relatos son percibidos como relatos con intenciones diferenciadas.

Los relatos con función epistemológica, se ha visto antes, suelen constituirse desde la propia experiencia docente, desde la prescripción curricular y/o la prescripción de los textos. Pero rara vez, y aún más en el campo de las ciencias sociales, los docentes hacemos explícito (¿podemos hacerlo?) cuándo se trata de "materia científica" y cuándo de "materia opinable". En un mismo relato aparecen contenidos con ambas intenciones:

> "(...) Belgrano izó junto a las tropas que estaban asentadas en las orillas del río Paraná, una bandera con los mismos colores que la escarapela, celeste y blanco. Tenemos que aprender de la valentía de nuestros héroes del pasado. Más aún en estos tiempos que vivimos en los que hemos perdido los ideales y si no pregunten en sus casas a sus padres qué opinión tienen de los políticos, de los gremialistas, de los conductores de televisión. El otro día conversaba con mi hija..."[3].

El relato con función epistemológica ("Belgrano izó..."), articulado por la sentencia ("Tenemos que aprender...") da lugar en una misma secuencia narrativa, al relato con función transformadora ("Más aún..."). ¿Qué posibilidad de diferenciación tienen los alumnos/as? ¿Cómo es posible discriminar el hecho histórico relatado (izar una bandera) de la categoría moral que se le anexa (valentía)?

Parece posible pensar que en los relatos de los docentes, no sólo ambas funciones coexisten, sino más aún, ambas funciones se integran indisociadamente. Como en un círculo. Como en Kokura: *"volaba y volaba y volaba dando vueltas en círculo, esperando que las nubes se abrieran"*.

3. Extraído de un registro textual de una clase en una escuela estatal del conurbano bonaerense.

4.5. Los ejemplos en los relatos

¿Cuántos habitantes de Kokura habrán mirado al cielo
deseando que el cielo se despejara,
como lo esperaba el piloto?

El estudio del discurso del docente, de las secuencias narrativas que utilizamos, de las preguntas que ponemos en juego, de las características que asume el diálogo en el aula, investigado a partir de la pérdida de hegemonía del paradigma proceso-producto y las influencias que desde la psicolingüística y la psicología cognitiva se acentúan en el campo de la didáctica, han generado nuevos motivos de reflexión sobre las prácticas de la enseñanza.

Dentro del repertorio habitual de rutinas, pueden encontrarse en el discurso narrativo, ciertas recurrencias a las que los docentes acudimos con frecuencia. Pueden entenderse las rutinas como respuestas estereotipadas que, controlando secuencias concretas del comportamiento docente y como resultado de su propia experiencia práctica, establecen cierto control consciente en la enseñanza (Pérez y Gimeno, 1988).

Así, en el discurso narrativo, podrían identificarse ciertas "rutinas narrativas" que constituidas como relatos preestablecidos, se ponen en juego fundamentalmente cuando los docentes sentimos la pérdida del control consciente sobre la enseñanza. He observado —me he observado— apelando a rutinas narrativas cuando tengo que contestar preguntas de los alumnos/as que se posicionan en el campo externo del marco conceptual de una clase y muy a menudo cuando recurro a ejemplos para generar lazos entre el comportamiento teórico de los conceptos y su comportamiento práctico.

El uso de los ejemplos en la clase puede ser uno de los aspectos de preocupación sobre la reflexión acerca de las propias

prácticas porque el ejemplo opera en una doble dimensión, en ocasiones contradictorias entre sí. Por un lado, el ejemplo intenta crear puentes entre el saber académico y las prácticas sociales como vehículo facilitador del aprendizaje. Cuanto más se facilite la posibilidad de otorgarle sentido al contenido más favorecida se verá la comprensión del mismo. Pero, a su vez, el ejemplo singulariza el saber académico, lo recontextualiza y en ocasiones lo desvirtúa ya que la comprensión queda "pegada" más al ejemplo mismo que a la naturaleza epistémica del contenido.

Es habitual el uso de los ejemplos incluidos en estructuras narrativas por parte de los docentes. He usado hace muy poco un relato que configuré a partir de una clase observada en una escuela de EGB para ejemplificar el currículum oculto.

> "Estoy observando una clase de una practicante en un segundo año de EGB. La maestra está sentada en su escritorio corrigiendo algunos cuadernos mientras la practicante dialoga con los chicos acerca de un cuento recientemente leído. En ese momento golpea la puerta del aula un alumno de un curso superior y la maestra sin levantarse de su silla le hace con el brazo un gesto indicándole que entre. El alumno entra, se dirige al escritorio de la maestra, le entrega un registro mientras la practicante continúa el diálogo con los chicos. Diez minutos más tarde, golpea la puerta la directora. Al verla, la maestra se endereza en la silla, se levanta de su escritorio, se dirige a la puerta, la abre e interrumpiendo el diálogo practicante-alumnos/as les dice a éstos que se pongan de pie y saluden a la directora"[4].

Construyo el relato del relato. Reflexiono a partir del ejemplo con mis alumnos/as preguntando qué aprenden los chicos a partir de vivir situaciones como ésta en las cuales a los pares no se saluda y a las autoridades sí. He usado el ejemplo en más de una oportunidad para trabajar el concepto de currículum oculto. He visto cómo el ejemplo "despeja" un concepto que

4. El relato corresponde a la reconstrucción escrita a partir de la propia memoria de una clase.

suele resultar complejo para quien recorre por vez primera ciertas teorizaciones sobre lo curricular. Pero, la verdad sea dicha, he visto también que al corregir más adelante parciales del curso, observo que algunos alumnos/as han contestado a la pregunta "Qué se entiende por currículum oculto" desarrollos en los que la idea central es algo cercano a: "Que no se debe saludar solamente a las autoridades"[5]. ¿Por qué el ejemplo hace visible con mayor frecuencia sólo los modelos comprensivos de quienes efectivamente han podido desde el ejemplo aprehender el concepto involucrado? ¿Por qué no aparecen en la clase con mayor frecuencia las distorsiones que los ejemplos producen en algunos otros alumnos/as en su comprensión? ¿Qué lugar ocupó el relato en el aprendizaje del grupo? Para algunos habrá sido un facilitador de la comprensión del concepto trabajado, para otros parece haber sido un desvirtuador del mismo concepto.

El hecho me llevó a preguntarme acerca de mi intervención didáctica a partir del relato de ejemplos. ¿Cómo hacer para que los relatos con intenciones de ejemplificación operen en el sentido esperado y no desvirtúen el concepto? Mi primera respuesta, apurada, consideró necesario que los ejemplos sean dados por los propios alumnos/as a partir de sus propias experiencias escolares y que sean mis preguntas las orientadoras de la recuperación del concepto involucrado. Pero, con un poco de sensatez y menos apuro reflexivo vale preguntarse: ¿por qué razón el cambio de narrador impediría la desvirtuación de los conceptos a partir del uso de los ejemplos? ¿Un ejemplo, aún un buen ejemplo dado por un alumno/a, garantiza acaso que todo el grupo haya construido un modelo comprensivo de la categoría en cuestión? ¿No facilita la intervención de los alumnos/as en estas ocasiones solamente la "ilusión" del aprendizaje colectivo?

5. Corresponden a un extracto textual de un parcial de un primer año de un curso de formación docente.

He observado a su vez, cierta dificultad que tenemos los docentes con los relatos basados en ejemplos que construyen los alumnos/as. Suelen referirse a experiencias personales o familiares y por ello, tienen tanta carga emocional que, en ocasiones, ésta obstruye la posibilidad de construir teoría. *"En realidad es imposible, en el contexto de la relación dialógica, tratar los temas cognitivos y afectivos por separado"* (Burbules, 1999, p. 65). Pero indudablemente, para los docentes, resulta una preocupación de intervención compleja, la consideración del componente afectivo en el discurso de los alumnos/as a los efectos de, considerando los vínculos emocionales en el mantenimiento del diálogo, que éste no sea interrumpido por el sentimiento de los alumnos/as de no ser "escuchados" ante el corrimiento hacia lo conceptual de los componentes del relato. El problema radica en emplear lo que dice el alumno/a con fines didácticos. Esta necesaria "construcción guiada del conocimiento" (Mercer, 1997) exigiría, al decir del autor, de la "reformulación" para ofrecer a los demás una versión ordenada y constructiva del conocimiento puesto en juego a través del ejemplo o de la "elaboración" para hacer desde él una narrativa que explique un componente conceptual implícito.

Recorro mis relatos y los encuentro no sólo en mi memoria sino en los apuntes de mis alumnos/as. Y como no dispongo de ellos pero sí de los exámenes parciales, busco en las respuestas aquellos párrafos que identifico como salidos de mis relatos, supuestamente contenidos en los apuntes, descartando aquellos que identifico como más directamente relacionados con el relato de los textos. Busco aquellos en los que recuerdo haber usado algún ejemplo. Y busco las comprensiones desvirtuadas y las encuentro. Y como Pappo, que no puede evitar que vayan hacia él los sandwiches de miga[6], yo, no puedo evitar construirlo desde el humor y colocarle un título a cada párrafo. He aquí algunos[7]:

6. Pappo es un músico del rock argentino y la frase está contenida en un tema antológico de su obra.

7. Corresponden a extractos textuales de parciales de un primer año de un curso de formación docente.

Niños obstinados en ser niños: "Los alumnos son purocentristas (centrado en la niñez)".

¿En qué quedamos?: "Es muy importante que el alumno sea pasivo y participe en las clases".

Te lo digo bien, pero si no me entendés pierdo la paciencia y va de prepo: "La enseñanza tiene una intervención intencionada, meter algo que ya sabe".

Política y escuela: "... que el docente se convierta en orientador y el niño en activista".

El docente gana dos pesos y los alumnos ya son empresarios: "La tendencia tecnológica toma al alumno como una empresa".

La significatividad lógica es una cuestión de líquidos: "Desde lo psicológico no podemos enseñar a un niño de primer grado raíz cuadrada y desde lo lógico, que no se debe salpicar una cosa y volver".

Cuidado, no es para alarmarse ni caer en fáciles ultrageneralizaciones. No es que la formación docente esté en crisis ni, eso espero, que mi práctica de enseñanza sea poco exitosa en términos de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1989). También podría haber tomado los extractos en los que se evidencia una buena comprensión. También podría aclarar que estas desvirtuaciones no representan un porcentaje significativo del total de alumnos/as del curso. Pero no es la cuestión.

Cuestiono el relato del relato y son infinitas las preguntas que se suceden. En el hábito reflexivo sobre las propias prácticas, acaso se trate de seguir buscando preguntas y tratar de dar menos respuestas porque ¿cuántas veces no podemos "despejar" las razones por las que ciertas cosas suceden en el aula? Como en Kokura ¿Cuántos habitantes de Kokura habrán mirado al cielo deseando que el cielo se despejara...?

4.6. De los relatos al análisis de las prácticas

Pero nada, la meteorología inclemente
no dio tregua, y para tristeza
de los habitantes de Kokura
el tiempo no mejoró
y como no había esperanzas ni noticias de un cielo despejado
el avión dejó de dar vueltas en círculos.

La reflexión sobre la propia práctica como forma de mejorar la enseñanza supone la construcción de un hábito y la superación de un desafío. La reflexión aislada, poco sistemática y realizada "de vez en cuando" poco podrá aportarnos a los docentes como vehículo que facilite la transformación de nuestras prácticas. La construcción del hábito, por el contrario, supone el ejercicio sistemático, en ocasiones "obligado" de no sólo contar con soportes materiales (un espacio de tiempo compartido con los colegas, por ejemplo) que faciliten la reflexión, sino sustancialmente un ejercicio metacognitivo que pueda hacerse tras cada práctica de aula. El desafío radica fundamentalmente en superar el carácter descriptivo y valorativo para posicionarse en un trabajo verdaderamente analítico.

Las propias prácticas suelen hacerse públicas entre los docentes a través de relatos, codificados con estructuras narrativas. "No sabés lo que me pasó con segundo año". Inmediatamente la experiencia práctica se transforma en relato. Si la narración de la experiencia práctica aparece con tanta facilidad, entonces es posible pensar que a partir de los relatos puede trabajarse con los docentes el análisis de sus prácticas.

Las categorías de Schulman (1987), citadas por Gudmundsdottir (1998) me han llevado a pensar la posibilidad de encontrar desde allí una alternativa de trabajo que facilite, en un trabajo reflexivo grupal y desde la narrativa, instancias de análisis de las propias prácticas que no será objeto de desarro-

llo aquí. Pero a modo de invitación intento plantear un mínimo esquema:

a) La experiencia práctica

La primera aproximación a una problematización de la propia práctica podría iniciarse con un grupo de docentes, compartiendo relatos. El relato podría narrarse a partir de experiencias vividas en las que el docente haya sentido alguna tensión cognitiva o emocional en la que haya estado en juego una relación social de la cual fue partícipe (con los directores, con los alumnos/as, con los padres, etc.) y en la que haya estado presente alguna forma del lenguaje (oralidad, gestualidad, etc.). Tratándose de un grupo, sería conveniente que tras la primera escucha de los relatos seleccionados por cada uno de los miembros del grupo se eligiera uno de ellos para hacerlo objeto de análisis. Podrá ser motivo de este primer análisis las razones que llevaron al grupo a seleccionar el relato elegido. ¿Qué motivó la elección? y ¿por qué?, serán seguramente los primeros disparadores que podrán introducir categorías conceptuales que permitan el desocultamiento de ciertos implícitos recurrentes en las prácticas docentes. La necesidad de argumentar y justificar los criterios utilizados puede ser a la vez todo un ejercicio democrático de escucha y consenso. Habiéndose elegido uno de los relatos sería conveniente reconstruirlo a partir de una nueva narración a cargo del protagonista que podría ser registrada textualmente por los restantes miembros del grupo. La textualidad del discurso oral del protagonista adquiere relevancia para develar las concepciones subyacentes. Las preguntas referidas al relato que podrían realizar los restantes miembros del grupo permitirían ampliar la descripción de la que se dispone hasta ese momento. Será importante aclarar que las preguntas intentan solamente reconstruir descriptivamente el relato sin caer en juicios valorativos ni

de parte del protagonista ni de parte de los escuchas, ni arriesgar otras formas de resolución a la situación descripta ("¿Por qué no hiciste esto?").

b) La interpretación

Si bien en sí misma toda narrativa representa alguna interpretación del mundo, la interpretación compartida de un relato, "la interpretación de la interpretación" (Gudmundsdottir, 1998, p. 63) intentaría ser un análisis explicativo de las causales del hecho relatado y las razones por las que crearon tensión cognitiva o emocional. Los registros textuales podrán ser elementos del análisis. Es probable que en un ejercicio de este tipo comiencen a aparecer con mayor fuerza algunos de los supuestos que subyacen a las prácticas y las concepciones implícitas en los mismos.

c) La reflexión

La mirada pedagógica sobre el texto relatado se corre desde la interpretación a la reflexión. Una articulación de significados históricos podrá ponerse en juego y debería ser el momento de "pensar" desde ciertos marcos teóricos que den sentido a los supuestos implícitos.

d) La transformación

"Las narrativas son un valioso instrumento transformador, nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás" (Gudmundsdottir, 1998, p. 65). La posibilidad de ver las propias prácticas desde otra mirada tendrá sentido a partir del esfuerzo de probar, acaso en alianza con el azar, nuevas resoluciones a los conflictos que la práctica nos presenta, nuevas resoluciones que un grupo de docentes analizando sus prácticas, podrá idear y compartir.

Se trata simplemente de buscar alternativas, de no caer en la desesperanza, de no creer que ya nada puede hacerse, de no sucumbir ante la complejidad, de dejar, como en Kokura, de *"dar vueltas en círculos"*.

4.7. Una última palabra acerca de estos relatos

... y voló
y voló
y voló
hacia Nagasaki.
Los habitantes de Kokura vivieron porque ese día estaba nublado."

¿Qué habrá con los relatos que nunca fueron relatados? ¿Y qué con aquellos que ni siquiera podrán ser relatos nunca, porque simplemente nunca sucedieron? ¿Cuál hubiera sido el relato de los "sobrevivientes" si en Kokura no hubiera habido nubes bajas?

Quién sabe por qué sucede cada cosa. Mírenme a mí, que me gusta el jazz y terminé citando en estas páginas a dos músicos de rock.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Burbules, Nicholas (1999). *El diálogo en la enseñanza.* Buenos Aires, Amorrortu.

Contreras, Domingo (1990). *Enseñanza, currículo y profesorado.* Madrid, Akal.

Chevallard, Yves (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires, Aique.

Egan, Kieran (1998). "Narrativa y aprendizaje", en **McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.

Gudmundsdottir, Sigrun (1998). "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos", en **McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.

Huberman, Michael (1998). "Trabajando con narrativas autobiográficas", en **McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, Philip (1998). "Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza", en **McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.

Litwin, Edith (1996). "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en *Corrientes didácticas contemporáneas.* Buenos Aires, Paidós.

——— (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires, Paidós.

McEwan, Hunter (1998). "Las narrativas en el estudio de la docencia", en **McEwan, Hunter y Egan, Kieran** (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu.

Mercer, Neil (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos.* Barcelona, Paidós.

Moledo, Leonardo (1996). *Dioses y demonios en el átomo.* Buenos Aires, Sudamericana.

Pérez, Ángel y Gimeno, José (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico.* Madrid, Aprendizaje.

Pope, Maureen (1998). "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal", en **Carretero, Mario** (comp.). *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires, Aique.

Shulman, Lee (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en **Wittrock, Merlín**, *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos.* Tomo I. Barcelona, Paidós.

Tamarit, José (1988). "La función de la escuela: conocimiento y poder", en *Revista Argentina de Educación*, año VI, n° 10. Buenos Aires.

CAPÍTULO 5

PRÁCTICAS Y FORMACIÓN DOCENTE
Tensiones en torno a las prácticas de enseñanza en la formación docente

Gracias a Gisela Barros y Laura Grisovsky
con quienes compartí estas ideas

Las políticas curriculares de formación docente en la década del '90 han girado el eje del momento de la intervención en las escuelas. La lógica de concebir necesariamente como primera instancia el recorrido teórico sobre el final de la carrera para poner en práctica lo aprendido fue sustituido por la inserción temprana en la práctica desde el comienzo mismo de la formación. Así, las nuevas currículas de formación docente, incluyen como "materia", bajo nombres diversos, unidades curriculares que suponen una creciente intervención en las aulas del nivel para el cual los estudiantes se están formando.

Este nuevo formato curricular permite el trabajo en las prácticas con una continuidad hasta entonces desconocida. Ello representa un fuerte desafío para los docentes de educación superior ya que nos encontramos frente a la necesidad de articular este nuevo recorrido a lo largo de la formación, superar viejas falencias hasta este momento concebidas como "obstáculos insalvables" (habitualmente posicionadas en el "poco tiempo" o en "la formación previa") y dotar de sentido curricular, también en términos de "teoría", a las prácticas de enseñanza.

El planteo del presente capítulo gira alrededor de lo que creo constituye, para nosotros los docentes, un desafío de trabajo en la formación docente inicial.

5.1. Trabajar la tensión entre la práctica como práctica individual y la práctica como práctica social

"Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1988).

Considerar a la práctica docente, tal como lo expresa Achilli, es pensar el trabajo docente como una práctica social.

Hablar de práctica social supone, en primer lugar, conceptualizar el sentido atribuido al término. Hay un uso, simplista, que atribuye la categoría de "práctica social" a toda relación establecida en el cuerpo de lo social entre sujetos que son parte del mismo. Dicha relación es el resultado de determinantes "naturales" de los sujetos cuya distinta manera de manifestación es sólo debido a una adecuación a las circunstancias en que una práctica se da. Así, lo social se reduce al subjetivismo y la categorización de lo social, a las conductas descriptivas de los sujetos que participan de una práctica.

"Una práctica social depende, para su existencia e identidad, del objetivo global que comparten sus miembros y que son recíprocamente conscientes de compartir, y es la posesión de creencias y objetivos lo que hace posible que se impliquen en tales prácticas" (Langford, 1993). Así, las personas que participan de una práctica, no lo hacen sólo por ciertas condiciones presentes en su naturaleza individual, sino fundamentalmente, por la situación social dentro de la cual se desempeñan y que perciben de una determinada manera como así también por la percepción que tienen de sí mismos dentro de dicha situación.

¿Cuáles son los objetivos compartidos de esa práctica social llamada educación? En términos globales, seguramente habría cierta coincidencia en concebir a la educación como una práctica "que educa". La obviedad se convierte en menos obvia cuando se trata de atribuirle sentido a las expresiones: "que educa" y "situación social en la que se educa" y más aún cuando se discute cómo se percibe lo social, cómo se percibe cada docente a sí mismo en la práctica y cómo en su inclusión en la práctica social.

¿Y qué pasa con las prácticas docentes ante esta tensión? ¿Y qué particularmente con aquellos que aún se están formando para ser docentes en los institutos superiores? En un primer intento descriptivo, podrían ubicarse dos grandes categorías: aquellos que consideran a su práctica definida sustancialmente por la voluntad individual y aquellos que la definen como una práctica que es parte de una práctica colectiva.

a. La práctica docente definida por la voluntad individual

Varias son las derivaciones de este tipo de concepción. Tratemos de ver casos...

"¿Cuáles son tus expectativas al comenzar las prácticas de éste, tu último año de carrera?"

A1: *"Que me vaya bien, el año pasado tuve algunos problemas con la maestra porque no le gustaban mis planificaciones..."*.

A2: *"Que no me toquen chicos revoltosos, sino, no se puede dar clase"* [1].

Un tipo de caso lo constituyen los practicantes para los que la situación de práctica es sustancialmente una situación individual, parte de su mundo propio como estudiante y, por ende, con la negación implícita de concebir las prácticas como insertas en la "práctica social". Fundamentalmente, les resulta una "materia" más que se debe aprobar y, por consiguiente, sólo pareciera que las intervenciones que se realizan están reguladas por una situación de acomodación en aras al éxito propio, tratando de conformar equilibradamente las demandas del/la maestro/a que lo orienta y las de su profesor/a del instituto superior. ¿Los alumnos/as?, sólo "objetos" de la práctica y, en ocasiones, más bien obstáculos ¿Es sólo una cuestión ideológica? Lo es, pero no sólo eso. Es también algo aprendido a través del tránsito por el sistema escolar. Y entonces, trabajar la tensión, exige desaprender.

"¿Cuáles son tus expectativas al comenzar las prácticas de éste, tu último año de carrera?"

A3: *"No veo el momento de ir a la escuela, los chicos necesitan mucho cariño y están muy desprotegidos"*.

A4: *"Ojalá pueda volver a la Escuela 42, me fue bien el año pasado y los chicos son divinos, están pegoteados a vos todo el día. Lo que pasa que en sus casas nadie les da bolilla"*[2].

Éstos son casos que, a grandes rasgos, parecen pertenecer al mismo tipo de discurso pero centrados desde otra lógica. La situación de práctica es un desafío personal, muy cerca de la concepción apostólica de la docencia. El motor principal, a diferencia de la anterior, son los alumnos/as. Pero la desvirtuación radica aquí en la falsa percepción del único mundo supuestamente visible de los alumnos/as: el mundo escolar. Mundo deformado y con visión reduccionista, se percibe a los alumnos/as como víctimas de sus familias (que no los alimentan o no les dan afecto o...) e igualmente víctimas de sus maestros (que no les presentan propuestas didácticas con materiales interesantes o no los tratan con cariño, o... Y el practicante viene a salvar esa situación. "Yo puedo contra todo". ¿Es sólo una cuestión ideológica? Lo es, pero no sólo eso. Es también algo aprendido. Y entonces, trabajar la tensión, aquí también exige desaprender.

1. Corresponden a registros textuales recogidos en el Taller de Práctica del Espacio de la Práctica Docente de distintos terceros años de los profesorados para EGB 1 y 2 y profesorado para el nivel inicial de un instituto superior de formación docente de la Pcia. de Buenos Aires realizados al comienzo de la residencia, años 2000, 2001 y 2002.
2. *Ibid.*

Menudo problema, pero la práctica exige reflexión y acción. Y no sólo acción.

b. La práctica docente definida como una práctica colectiva

"¿Cuáles son tus expectativas al comenzar las prácticas de éste, tu último año de carrera?"

A5: *"Nada, como siempre. A veces me parece una ficción, otras... Soy una más entre las docentes de esa escuela que tratamos de enseñarles algunas cosas a los pibes para que tengan alguna oportunidad de ganarse la vida en el futuro y no anden cartoneando por ahí"*.

A6: *"Otra vez, volver a la escuela... a luchar para que aprendan algo útil para superarse como personas y... a ayudar en el comedor y hacer los registros, y..."*[3].

Un caso en que la perspectiva individual se abandona. La práctica docente es una "práctica docente" tal como la concibe Achilli. El escenario del aula no es el único escenario. Hay aulas en una escuela, hay escuela en un barrio, ¿hay barrio en...? Quién sabe con alguna certeza cómo estará configu-

3. *Ibid.*

rada la representación social de esta práctica construida en cada discurso. Pero en estos casos parece existir un atravesamiento complejo entre lo individual y lo social. ¿Enseñar para qué? ¿Para "ofrecer" a los alumnos/as un crédito de posible inserción social que impida la propia marginación? ¿Para triunfar? ¿Para triunfar ante quién? ¿Es sólo una cuestión ideológica? Lo es, pero no sólo eso. Es también algo aprendido. Y entonces, trabajar la tensión, una vez más exige desaprender.

"¿Cuáles son tus expectativas al comenzar las prácticas de éste, tu último año de carrera?"

A7: *"Si logramos en esa escuela que por lo menos los chicos cuenten con alguna herramienta para cambiar la injusticia a la que están sometidos, hago una fiesta..."*[4].

Hay más. La participación en esta práctica llamada educación es consecuencia de percibir la situación social de una determinada manera. Pero, ¿"salvar" de la injusticia? o ¿"trabajar" contra la injusticia? ¿Trabajar para... o trabajar con... ? ¿Es sólo una cuestión ideológica? Trabajar la tensión exige, sobre todo, trabajarla en uno mismo.

5.2. Trabajar la tensión entre el intervenir enseñando y el "pasar" por la práctica

La intervención de la enseñanza es decididamente una intervención social. Se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones... Y la primera configuración que se establece en los practicantes en torno a situaciones de enseñanza debería permitir justamente eso: empezar a construir la profesión con un eje claramente marcado en la enseñanza. Y para ello, las situaciones de práctica necesitan adquirir para el propio practicante un sentido que supere ampliamente la situación de "pasar" la práctica.

4. *Ibid.*

Las prácticas de enseñanza suponen un vínculo con ciertos contenidos socialmente legitimados, con los alumnos/as que se apropian de dichos contenidos y con los procesos institucionales y sociales en los que se insertan. Como tales se distinguen en ellas ciertas notas distintivas desde las cuales podríamos problematizar las prácticas de los alumnos/as de los profesorados.

a. Constituyen una actividad intencional en tanto se definen como una "intervención"

Habitualmente los practicantes centran el momento preactivo de la enseñanza en torno a diseños didácticos cuyo eje parece centrarse en la actividad que se propone a los alumnos/as. Pero no sólo parece evidenciarse aquí un corrimiento respecto al trabajo en torno al conocimiento sino que también parece no distinguirse la diferencia entre el "intervenir" y el "dar actividades". ¿Es posible enseñar si lo que centralmente estamos pensando es "qué hacen" los alumnos/as? El tiempo de la clase se "llena" con fotocopias que proponen actividades escritas de diversa índole o con el discurso oral del practicante, pero pocas veces aparece algún cuestionamiento que evidencie una preocupación por la intervención desde la enseñanza que no pase por "dar una actividad". Evidentemente este comportamiento no es casualidad. Hay un vacío en la formación docente que parece obviar esta problemática. ¿Analizar las prácticas?: una instancia de la formación.

"¿Cuál es la mayor tensión que sentís ante una práctica?"

A: *"Que estén ocupados haciendo algo, así no se indisciplinan"*[5].

5. Corresponden a registros de entrevistas realizadas a alumnas de distintos terceros años de los profesorados para EGB 1 y EGB 2 y profesorado para el nivel inicial de un instituto superior de formación docente de la Pcia. de Buenos Aires realizados a la finalización de la residencia, año 2002.

b. Generan una situación de asimetría inicial

La enseñanza como intervención, para ser tal, supone asumir una situación de asimetría inicial.

Aquí la tensión adquiere ribetes de contradicción entre la intervención y el "acompañamiento" o la "guía" o la "orientación". El aula es un espacio en el que el vínculo con el conocimiento parece obstaculizarse si se construye desde ciertos supuestos entramados históricamente en las prácticas docentes que conforman un discurso vacío y una muletilla pedagógica.

"¿Cuál es la mayor tensión que sentís ante una práctica?"

A: *"Poder atender las necesidades e intereses de los nenes"*[6].

Quizás debamos trabajar más en profundidad con los practicantes la idea de intervención. En ocasiones, atender los intereses es interpretado como "los chicos sólo tienen que hacer los que les guste" y aún ante la evidencia de que en ninguna situación colectiva esto sería posible, el discurso está instalado y desdibuja la especificidad de la enseñanza. Para otros, intervenir es sinónimo de "asumir posiciones autoritarias" y el problema es el mismo.

Las prácticas de enseñanza constituyen situaciones de asimetría porque el docente (o el practicante en este caso) tiene la responsabilidad ética y profesional de enseñar. Y es esta responsabilidad la que coloca a los sujetos de las aulas en posiciones diferenciadas que no pueden eludirse. Y no basta con acompañar el "proceso natural" del aprender ni con orientar... El cambio cognitivo que supone el aprendizaje, reclama, intervenciones decididamente intencionales centradas en el trabajo en torno al conocimiento (y mucho mejor si resultan interesantes). ¿Analizar las prácticas?: es también conocimiento.

6. *Ibid.*

c. Implican explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad

"Los sujetos intervinientes en la situación didáctica no son abstractos, ni sus prácticas como docente o alumno están descontextuadas: son parte de las prácticas sociales escolares de una institución particular en un momento sociohistórico determinado, de la misma forma que el contenido —tercer interlocutor en cuestión— está sociohistóricamente significado. Este hecho determina multirrelaciones entre la institución —la forma en que ésta, currículo mediante, marca reglas, impone una racionalidad normativa que delimita la situación didáctica y a su vez ésta, en sus modos particulares de acontecer— organizada con una racionalidad sustantiva que ayuda a estructurar la estrategia del docente, generando prácticas escolares que desde lo cotidiano modifican la institución real" (Barco, 1989).

"¿Qué es lo que primero tenés en cuenta cuando tomás decisiones sobre las cosas imprevistas que te suceden en el aula?"

A: *"No sé, hago lo que me sale"*[7].

Se complica el análisis. Desde el discurso ni racionalidad normativa ni sustantiva. Y menos aún interés técnico, práctico, emancipatorio. ¿Irracionalidad? Tampoco.

Pareciera que los practicantes, sobre todo en sus primeras intervenciones de aula, tuvieran una fuerte impronta normativa. Rara vez se salen del libreto que establece el diseño realizado previamente. Pero ante lo imprevisto... en general opera el conocimiento práctico:

"El conocimiento práctico-personal del profesor, de naturaleza tan compleja como la propia situación de enseñanza, que según Clandinin y Conelly (1984) se compone de filosofías personales,

7. *Ibid.*

ritos, imágenes, unidades narrativas y ritmos, es normalmente un conocimiento tácito, poco articulado y organizado con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal-profesional que a los requerimientos de las teorías científicas. Frecuentemente, por este carácter semiconsciente y tácito del pensamiento práctico, el profesor no controla las peculiaridades de su comportamiento docente, siendo con frecuencia esclavo de determinantes que se escapan a su reflexión y a su decisión consciente" (Pérez y Gimeno, 1988).

Y no hay forma de develarlo si no se analizan las prácticas. ¿Analizar las prácticas?: un recorrido por las calles oscuras del pensamiento.

d. Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas, etc. y por ello, adoptan diversos modos de manifestación según las variables que entran en juego.

"¿En tus prácticas, intervienen cuestiones que tienen que ver con:

- lo epistemológico?

A: *¿Es eso de la ciencia? No sé, creo que no.*

- lo político?

A: *No, una clase no es para eso.*

- lo ideológico?

A: *No, hay que ser objetivo y no influir sobre los chicos.*

- lo social?

A: *Eso influye mucho. Si los chicos tienen hambre no pueden aprender. Si las familias no los apoyan o no les interesa que vayan bien en la escuela tienen problemas. Y todo eso que se ve en la escuela.*

- lo ético?

A: *Para poder ser docente hay que ser muy ético*"[8].

Entrecruzamientos visibles y no visibles. O más bien, percibidos y no percibidos, pero existentes. Y también percibidos sólo desde un aspecto, reducidos a "obstáculos" a vencer. Las prácticas de enseñanza constituyen una propuesta compleja siempre y cuando se complejicen, se problematicen. Adquieren forma de propuesta singular aunque exceden lo individual, la propia individualidad del practicante y la individualidad de los alumnos/as. Pero singularidad que se define por ser en cada situación esencialmente distinta a otra. Siempre y cuando se complejicen, se problematicen... ¿Analizar las prácticas?: un develamiento necesario.

e. Están sostenidas sobre procesos interactivos múltiples que adquieren formatos diversos, en tanto cada sujeto/objeto que interactúa es atravesado, a su vez, por las prácticas sociales. Como tales, ponen en juego un complejo proceso de mediaciones y, en tanto prácticas sociales, expresan conflictos y contradicciones.

"¿Qué dificultades tuviste en tus prácticas?

A1: *Controlar al grupo...*

A2: *Me volvieron loca las maestras porque como trabajan en áreas y por proyectos, querían que planificara con las dos.*

A3: *Tuve que estudiar mucho porque estuve en sociales de sexto...*"[9].

Varias cuestiones que se derivan desde aquí para problematizar las prácticas de los practicantes:

- ¿Cómo trabajamos la "ilusión" del grupo homogéneo?
- ¿Qué lugar ocupan en las prácticas los vínculos alumno/a-alumno/a?

8. *Ibid.*
9. *Ibid.*

- ¿Qué relación establecen con los contenidos a enseñar?
- ¿Qué lugar ocupan las contradicciones en la vida de las aulas?
- ¿Cómo trabajamos la falsa percepción de concebir el vínculo con lo social únicamente a partir de las "condiciones" socioeconómicas de los alumnos/as? ¿Cómo construimos un vínculo entre el conocimiento que enseñan y las prácticas sociales de las que participan los alumnos/as?
- Y, fundamentalmente, ¿qué tenemos que ver los docentes formadores de docentes con todo esto?

5.3. Trabajar la tensión entre la inmediatez y la reflexión

Toda intervención intencionada implica explícita o implícitamente la interrelación entre: una serie de acciones, un conjunto de decisiones y ciertos supuestos que los sostienen.

Las prácticas de enseñanza, en tanto intervención, implican, en consecuencia, el mismo juego de interrelaciones. Pero la particularidad de la enseñanza, regida, ¿en gran parte?, por la necesidad de decidir sobre lo espontáneo, hace de las decisiones un mundo atravesado por la inmediatez. *"Si nos dispusiéramos a reflexionar sobre el contenido de verdad material o formal de cada una de nuestras formas de actividad, no podríamos realizar ni siquiera una fracción de las actividades cotidianas imprescindibles y se imposibilitarían la producción y la reproducción de la vida de la sociedad humana"* (Heller, 1985). Y he aquí la tensión: decidir sobre lo inmediato pero decidir reflexivamente.

De todos modos, no todo es inmediatez. Se puede, a su vez, pensar que en las prácticas de enseñanza podrían identificarse:

- macrodecisiones: relacionadas con supuestos subyacentes centrales y que conformando constructos "fuertes" no son objeto de negociación.
- microdecisiones: relacionadas con la inmediatez y que enraizadas en el pensamiento práctico son más factibles de expresar contradicciones entre los supuestos "teóricos" y las acciones que suponen la decisión tomada. Sin duda, a mayor "oficio", mayor cercanía entre las micro y las macrodecisiones.

Y en las decisiones, los supuestos básicos que subyacen a las mismas. Son *"supuestos porque en general no son factibles de ser demostrados o no hay preocupación porque así sea; básicos porque están en el origen más profundo y a veces oculto de las teorías y las prácticas y subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni siquiera para quien los sostiene"* (Sanjurjo, 1994). Podría también hablarse de:

- macrosupuestos: concepciones subyacentes sobre categorías antropológico-sociales: de hombre, de mundo, de sociedad, de relaciones sociales, de educación, de institución, etc.
- microsupuestos: concepciones subyacentes sobre categorías intervinientes directamente en la situación didáctica: de enseñanza, de aprendizaje, de grupo, de comunicación, etc.

¿Y qué pasa con los practicantes? En general el diseño de la clase aparece como la concreción del momento reflexivo de la intervención. El quedarse pegado al diseño excluye la posibilidad de "captar" lo diferente, lo que aparece de la mano de la espontaneidad. El quedarse pegado a lo que "sucede" excluye la posibilidad de decidir reflexivamente. Y pueden derivarse de aquí, una serie de preguntas que pueden motorizar el cuestionamiento sobre la práctica.

"¿Por qué haces planes de clase para cada día de tu residencia?

A1: *Si no planifico no sabría qué hacer con los nenes.*

A2: *Necesito tener todo organizadito para sentirme segura.*

A3: *Me los tiene que aprobar la maestra sino no me dejan dar la clase"*[10].

¿Hay un verdadero trabajo de análisis de los supuestos que subyacen a las decisiones de intervención plasmadas en los diseños de clase? ¿Son coherentes entre sí a lo largo del período de prácticas las macrodecisiones? ¿Hay oportunidades de analizar los supuestos que explican la naturaleza compleja de las microdecisiones?

Una vez más, el camino parece conducir a reafirmar la hipótesis de hacer del análisis de las prácticas un objeto de trabajo. ¿Cómo?, en este caso, analizando acciones, decisiones y supuestos.

5.4. Trabajar la tensión entre la práctica como acción pura y la práctica como conocimiento

Hay un cuestionamiento que los docentes que trabajamos en la formación docente no podremos evitar realizarnos: ¿concebimos a las prácticas como constructoras de conocimiento? Seguramente la respuesta unívoca sea por un sí. Pero la pregunta dispara ciertas derivaciones que no siempre aparecen problematizadas.

A veces las prácticas se convierten en "depositar" a los alumnos/as en las escuelas y "evaluar" las clases que se observan de ellos. Pero si las prácticas son conocimiento entonces, suponen decisiones respecto al método. ¿Decidir el método para la cátedra de prácticas? He aquí una primera deriva-

10. *Ibid.*

ción problemática. *"La magnitud de este desafío tiene que ver con la ausencia de debate sobre el tema en las últimas décadas en el campo de la didáctica..."* (Edelstein, 1996).

Si en ocasiones las prácticas se convierten en "depositar" a los alumnos/as en las escuelas, entonces, la pregunta acerca del método para la cátedra de prácticas es hoy una pregunta necesaria para hacer de las prácticas una vía de conocimiento. Y quizás más que en cualquier otra cátedra, la particularidad de las situaciones de la práctica, requiere una construcción reflexiva de lo metodológico.

Algunas notas distintivas no podrán obviarse:

- Requiere problematizar la articulación entre la práctica como conocimiento epistemológico objetivo y los sujetos que construyen conocimiento participando de ella (lo epistemológico subjetivo) conjuntamente con las situaciones o ámbitos en los que se desarrolla: el contexto social y cultural, el contexto interinstitucional (los institutos de formación docente y las escuelas) y el contexto áulico en sus dós dimensiones de concreción (el trabajo de aula en los institutos y el trabajo de aula en las escuelas).
- Requiere ser considerada como una opción metodológica relativa y no absoluta, desdeñando "recetas" preestablecidas u opciones únicas de trabajo y articulando con flexibilidad la estructura metodológica de trabajo a las diferentes situaciones y contextos.
- Requiere ser elaborada casuísticamente, reelaborando la propuesta en cada contexto particular en que se desarrolla.
- Requiere considerar que proyecta un estilo de formación en tanto "marca" las primeras intervenciones del practicante como docente y las formas de analizar su práctica como tal.

- Requiere considerar que deriva un estilo de intervención del profesor con el practicante, del practicante consigo mismo, del practicante con los alumnos/as de las escuelas.
- Requiere considerar que representa ser una síntesis de opciones en las que intervienen adscripciones teóricas, cosmovisiones, perspectivas axiológicas e ideológicas y una determinada intencionalidad.
- Requiere considerar que opera tanto en el momento de previsión como en los de interacción y valoración crítica.
- Requiere que el docente del instituto formador se posicione como sujeto constructor de la opción de trabajo en la cual se decida la forma de intervenir con:

  - el grupo de practicantes como grupo,
  - cada practicante,
  - los docentes y directivos de las escuelas y
  - los propios colegas del instituto formador.

Si bien tal como lo plantea Edelstein (1996) el propio docente es quien construye su propuesta de trabajo, quien hace su "construcción metodológica" esto no significa que parta de cero. Distintas formas de trabajo pueden ser aportes importantes para pensar a partir de ellos. Así, los aportes que realiza la forma de trabajo en taller, pueden ser considerados como una experiencia a partir de la cual construir la propia opción.

"Se visualiza al Taller como un dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia" (Edelstein, 2000). Tal como lo manifiesta Edelstein, el trabajo en taller supone:

- Partir de los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto desde los cuales construye su discurso acerca de las prácticas.
- Potenciar las capacidades de problematización, de generar interrogantes, de formular hipótesis, de realizar inferencias y construir categorías de análisis.
- Aceptar el desafío creativo de incorporar los múltiples sentidos que se recuperan en el colectivo a partir de cada situación, episodio y proceso de análisis.
- Construir un espacio para pensar y pensarse.
- Trabajar en torno a la dificultad de aceptar la mirada del otro.
- Construir un clima de apertura y de indagación en profundidad.
- Comprender situaciones a partir del trabajo teórico, analítico e interpretativo.
- Superar las posiciones objetivistas, apoyadas en la rigurosidad descriptiva, para posicionarse en la reflexión que facilite la comprensión de las prácticas.
- Asumir la diferencia entre la lógica teórica y la lógica práctica en tanto que hablar de las prácticas ya no es hablar de la misma práctica que fue.

Para hacer de la práctica un taller de trabajo que acompañe a las prácticas en las escuelas, también es necesario replantear los estilos de trabajo.

"¿Qué trabajo hace con ustedes el/la profesor/a de práctica?

A: *Nos observa una o dos clases a cada una (...) y después nos deja la planilla de evaluación en la carpeta"*[11].

11. *Ibid.*

5.5. Trabajar la tensión entre la evaluación unidireccional y la interpretación compartida

"Una de las características de la investigación social es que los 'objetos' que estudiamos son en realidad 'sujetos' que por sí mismos producen relatos del mundo" (Hammersley-Atkinson, 1994).

Los relatos de las prácticas pueden ser un objeto de análisis y reflexión que facilite el trabajo en torno a la tensión entre el evaluar y el interpretar. ¿Por qué trabajar desde los relatos? La lógica "alumnos/as que da una práctica" - "profesor/a que evalúa la práctica con una grilla" no parece ser el mejor camino para aprender el "hábito" de analizar las propias prácticas. No hay relatos, no hay interpretación, sólo evaluación o aún peor, sólo calificación.

¿Por qué es necesario repensar si las grillas estándar son un buen instrumento y si el sentido del observador es el de "evaluar" la práctica? La experiencia recorrida parece demostrar que el uso de este tipo de instrumentos y una mirada exclusivamente evaluadora:

- Acrecienta la tendencia del practicante a "dar" la clase para el observador y no para los alumnos/as.
- Excluye la mirada de otras variables que no estén presentes en la grilla y, desde allí, desvirtúa la mirada invirtiendo el trabajo de indagación de lo sucedido en una clase: la práctica que acontece se "mete" en una estructura de análisis preestablecida en lugar de elegirse un eje de análisis en función de lo acontecido.
- Obstaculiza la posibilidad de que la práctica sea constructora de conocimiento (más allá del conocimiento que genere la acción misma) y favorece, por el contrario, el desmenuzamiento atomizado que impide la reconstrucción de lo real como totalidad.

- Favorece, desde el currículum oculto, el aprendizaje de una actitud evaluativa como tendencia instalada en la práctica de los docentes. Las experiencias recorridas en talleres con docentes parecen haberlo demostrado: *"(...) diferenciamos una recurrente tendencia evaluativa/valorativa que perturba el registro y la descripción detallada de situaciones y episodios escolares a fin de su desmenuzamiento analítico. La recurrencia a evaluar y valorar desplaza al análisis y, a veces, cristaliza en posiciones dilemáticas. Esta tendencia a lo evaluativo/valorativo tiene una significación especial en la racionalidad del maestro por su historia profesional. Cuando se forma para ser maestro, sus prácticas son observadas para ser evaluadas. Cuando es maestro está permanentemente evaluando y a su vez es observado, evaluado, calificado profesionalmente. Esto explica la dificultad que en el Taller se presenta para discriminar la observación en el contexto de una investigación social"* (Achilli, 1988).
- Desvirtúa la idea de proceso, instalando una valoración del practicante desde una clase observada y aislada de las secuencias de intervención.
- No considera o considera secundariamente las condiciones de contexto en que las prácticas se desarrollan.
- Posiciona la mirada desde el error o la desviación de una norma preestablecida enfatizando la prosecución de modelos ideales.
- Describe, enjuiciando, desde un "debe acontecer" teórico en tanto, prescribiendo el desempeño ideal, sólo se considera el desempeño desde categorías teóricas.

El aporte de la mirada socioantropológica para el trabajo en las prácticas, puede facilitar por el contrario:

- Desentrañar los mecanismos que hacen al cotidiano escolar recuperando lo singular e idiosincrático y considerando la heterogeneidad.

- Descubrir conflictos, intereses contrapuestos, relaciones complejas y los particulares modos de manifestación que adoptan ciertas rutinas.
- Considerar lo que acontece en su ámbito natural "construyendo" un análisis de las prácticas a partir del develamiento de aquello no tan fácilmente observable, problematizando la realidad, haciendo de las situaciones un objeto de conocimiento, desnaturalizando lo naturalizado, descotidianizando lo cotidiano, incluyendo el macrocontexto y el microcontexto.
- Encarar un trabajo de tipo empírico y teórico, desabsolutizando el propio marco de referencia teórico, tomando las fuentes primarias a partir de observaciones, entrevistas, relatos, análisis de documentos.
- Considerar los procesos de la práctica a partir de una serie de observaciones no acotadas a una sola clase, descifrando los indicios y señales.
- Trabajar a partir de registros etnográficos en los que se descifren los relatos y se pueda validar a partir de los sujetos mismos, desde la perspectiva del partícipe y su universo de referencias.

El trabajo del docente de la cátedra de prácticas puede correrse de la lógica evaluativa para posicionarse en una lógica co-interpretativa. ¿Será cuestión de intentarlo?

5.6. Otras tensiones para pensar

a. Trabajar la tensión entre teoría y prácticas

Si se entiende a la práctica docente como el trabajo cotidiano del docente en determinadas condiciones sociohistórico-institucionales la "entrada" en dicha práctica no podrá quedar reducida a una mera observación del funcionamiento de las instituciones escolares, de las relaciones que éstas tienen con su entorno inmediato o un mero ejercicio de "dar clases" desde el lugar del que "mira" lo que sucede o del que "hace" lo que se puede. La inserción en la práctica tendrá sentido en la medida en que, a partir de la percepción de una realidad, que por cierto se presenta como compleja, se pueda:

- Teorizar las prácticas.
- Resignificar y validar las teorías.
- Incluir variables de contexto emergentes de la práctica.
- Hacer uso de marcos teóricos de análisis.
- Reflexionar acerca de las prácticas docentes.
- Modificar supuestos simplistas y representaciones estereotipadas.

Para que ello no quede sólo en el discurso y se concrete en una realidad que facilite un compromiso de trabajo en libertad y de mutuo enriquecimiento, es necesario construir espacios de intercambio entre:

- Los alumnos/as practicantes y los docentes de la escuela de prácticas.
- Los alumnos/as practicantes y los docentes del Profesorado.
- Los docentes de la escuela de prácticas y los docentes del profesorado.

b. Trabajar la tensión entre la reflexión y la instrumentación

Tras una época en la que predominó el modelo tecnicista a partir del cual el eje de la formación giró en torno al manejo de ciertas herramientas —bajo el falso supuesto de que éstas garantizarían de por sí cierto grado de éxito— en las últimas décadas pareció primar la "reflexión" —¿la catarsis?— y la mera crítica al instrumentalismo. El manejo de lo instrumental resulta necesario para poder optar y decidir, para encontrar sus supuestos teóricos y para que la tarea reflexiva no se divorcie de la acción en el terreno del aula. Escindir la reflexión de la instrumentación puede llevar a que el alumno/a reduzca su universo de intervención a las "rutinas" que observa en la escuela destino.

c. Trabajar la tensión entre la escuela y el instituto

Son varios los supuestos que pueden tensionar esta relación. Quizás pueda encontrarse su origen en las representaciones institucionales que se ponen en juego. Deberán ser objeto de análisis algunos de estos supuestos erróneos:

- Creer que en la escuela sólo se encontrarán prácticas "para criticar".
- Considerar que en la escuela no hay "espacio" para teorizar.
- Hacer de los encuentros en el instituto sólo un momento de "bajada teórica".
- Tomar al instituto como lugar de "verdad".
- Considerar a la escuela como único lugar de "práctica".
- Considerar al instituto como único lugar de "teoría".

d. Trabajar la tensión entre el teorizar y el hacer

En ocasiones, la cátedra prácticas (sobre todo la del primer año) puede transformarse en un espacio teórico, construido con la misma lógica "de dar clase" que cualquier otro. En otro extremo, debido a su particular ligazón con la escuela, puede quedar reducido a un mero "concurrir" a las instituciones escolares para interiorizarse de los "avatares de la práctica" o un espacio en el cual únicamente se interiorizan secuencias de acciones necesarias para las prácticas docentes. Uno y otro extremo desvirtúan el sentido peculiar de este espacio cuya particularidad radica en ser eje vertebrador de la formación, unión profunda entre teoría y práctica, articulador del trabajo en las restantes unidades curriculares e insumo fundamental para la paulatina construcción del rol docente como profesional de la educación.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

Achilli, Elena (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Cuadernos de Antropología Social, UBA.

Barco, Susana (1989). *Racionalidad, cotidianidad y didáctica*. Disertación en las Primeras Jornadas Regionales de didáctica, San Juan.

Díaz Barriga, Ángel (1985). *Didáctica y currículum*. México, Nuevomar.

Edelstein, Gloria y Coria, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Kapelusz.

Edelstein, Gloria (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en **Camilloni A. W. de y otros.** *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.

——— (2000). "El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente", en *Revista del Instituto e Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Miño y Dávila.

Furlán, Alfredo (1989). *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*. México D.F., ENEP Iztacala, UNAM.

Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Heller, Agnes (1985). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México, Grijalbo.
Langford, Wilfred (1993). "La enseñanza y la idea de práctica social" en **W. Carr**, *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*, Sevilla, Diada Editora.
Pérez, Ángel y Gimeno, José (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Madrid, Aprendizaje.
Sanjurjo, Liliana (1994). "Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas", en **L. Sanjurjo y T. Vera**. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Homo Sapiens.